



Osaamista
ja oivallusta
tulevaisuuden
tekemiseen

Cecilia Laakso

Musiikkitaitoa yhdessä soittaen

Integrointi ja yhteisopettajuus musiikin opiskelun perustasolla

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi YAMK

Musiikin koulutusohjelma

Opinnäytetyö

18.5.2020

Tekijä(t) Otsikko	Cecilia Laakso Musiikkitaito yhdessä soittaen – Integrointi ja yhteisopettajuus musiikin opiskelun perustasolla
Sivumäärä Aika	92 sivua + 3 liitettä 18.5.2020
Tutkinto	Musiikkipedagogi YAMK
Tutkinto-ohjelma	Musiikin tutkinto-ohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi
Ohjaaja(t)	MuT Tapani Heikinheimo

Opinnäytetyössäni tarkastelen opetusmallia, joka yhdistää musiikin perusteiden alkeistason opetusta yhteissoittoon. Kehittämässäni opetusmallissa improvisointi ja säveltäminen toimivat ”nivelinä” kahden aineen integroinnissa. Olen toteuttanut projektin yhdessä musiikin perusteiden opettajan kanssa. Kokeilumme tähtäävät toimintakeskeiseen tapaan oppia musiikkia. Opetusmallissani toiminta musiikin parissa on etusijalla, koska oppilaitoksissa on havaittu, että teoreettinen musiikin opiskelu helposti heikentää innostusta musiikin harrastusta kohtaan. Oppilaiden motivaation parantamisen lisäksi käsittelen työssäni yhteisopettajuuden toteutusta integroivassa opetusmallissani.

Lukuvuonna 2019-2020 perustamassani soitinryhmässä on ollut kanteleen, kitaran, pianon ja nokkahuilun soittajia. Yhtyeen varsin erikoisen kokoonpanon vuoksi olen sovittanut oppilasryhmälle kuusi sävellystä. Pilottiryhmän oppilaiden instrumenttiopettajat ja kollegani musiikin perusteiden opettaja osallistuivat kehittäjinä sekä tutkittavina kohteina projektiin.

Opetusmallin kehittämistä varten kartoitin musiikin teorian opetusmenetelmiä Suomessa, joissakin Euroopan maissa ja USA:ssa. Italialaisen taustani vuoksi syvennyin erityisesti kahden italialaisen musiikinteorian opettajan työtapoihin. Keräämäni taustatieto säveltapailusta, musiikin hahmottamisesta ja myös yhteissoitosta on toiminut viitekehyksenä, kun olen havainnoinut ja kehittänyt pilottiryhmän toimintaa. Aktivoivan ja osallistuvan havainnoinnin tukena olen pitänyt päiväkirjaa työskentelystä. Lisäksi haastattelin mukana olleita kollegoja ja pilottiryhmän oppilaita.

Keräämieni havaintojen ja kyselyjen avulla pyrin vastaamaan kahteen pääkysymykseen:
a) Miten musiikinteorian opetuksen ja yhteissoiton yhdistäminen vaikuttaa oppilaiden oppimiskokemuksiin sekä heidän kohdallaan musiikin perusteiden opiskelumotivaatioon?
b) Miten improvisointi, säveltäminen ja yhteissoitto sekä yhdessä opettaminen toimivat kahden opetusaineen integroinnin opetusvälineinä?

Työni avaa monisäikeistä toimintakenttää, johon liittyvät ydinaiheina eri oppiaineiden sisältöjen ja menetelmien yhteen nivominen sekä yhdessä opettaminen. Opinnäytetyöni tavoitteena on lisätä omaa ammattitaitoani musiikkikasvattajana sekä löytää integroivalle opetusmallille uusia kehittämissuuntia. Kehittämisehdotuksia on jo syntynyt, kun olemme jakaneet kollegoillemme kokemuksiamme ja kertynyttä tietoa. Uusien ideoiden testaaminen ja kehittäminen edelleen jatkuu seuraavina vuosina yhteisopettajuuden merkeissä.

Avainsanat	Integrointi, musiikin perusteet, improvisointi, säveltäminen, motivaatio, yhteisopettajuus
------------	--

Author(s) Title	Cecilia Laakso Learning basics of music by playing together – Integration and co-teaching on the basic level of music learning
Number of Pages Date	92 pages + 3 appendices 18 May 2020
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Music Pedagogy
Instructor(s)	Tapani Heikinheimo, DMus

In my final project I examine a teaching model that combines basic level music theory teaching with ensemble playing. In the teaching model which I developed, improvisation and composing work as “joints” in the integration between two educational subjects. I have conducted this project together with a music theory teacher. Our experimentations aim to develop an activity-centered way of music learning. In this teaching model, activity is the priority, since in music schools a theoretical approach to music learning seems to weaken the passion for the musical hobby easily. Besides the enhancement of students’ motivation, I also investigate how co-teaching works as a part of this integrating teaching model.

The ensemble group I created for the school year 2019-2020 consisted of “kantele”, guitar, piano, and recorder players. Due to the particularity of the ensemble, I have arranged six pieces for the group of students. The pilot group students’ musical instrument teachers and my music theory colleague have taken part in the project as developers and as objects of my research.

To develop the teaching model, I surveyed music theory teaching methods used in Finland, in some European countries, and in the United States. Due to my Italian background, I especially focused on two Italian music theory teachers working models. My collected background knowledge concerning solfege, music theory and ensemble playing has been working as a frame during my observation and development of our pilot group’s activity. As a support for the activating and participant observation method, I have written a diary about our teaching activity. In addition, I have interviewed the teachers involved in the project as well as the pilot group students.

Using the collected observations and the survey data I aspire to answer two main questions:

- How does connecting music theory teaching with ensemble playing affect students’ learning experiences and their motivation to study music theory?
- How do improvising, composing, ensemble playing and co-teaching work as teaching tools in the integration of two different educational subjects?

My project researches a complex activity field, in which the main topics are the inter-connection between subjects and strategies from various teaching areas as well as co-teaching. The purpose of my final project is to increase my professional ability as a music educator and to find new paths to improve this integrating teaching model. New development ideas have already emerged since we have shared our experiences and

the collected data with our colleagues. The testing and the further development of these ideas will continue during the next years in the spirit of co-teaching.

Keywords

Integration, music theory, improvisation, composing, motivation, co-teaching

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Opettajana tutkija	5
2.1	Havainnointi	6
2.2	Haastattelut ja kysely	7
3	Pilottiryhmän kehittämisen raamit	8
3.1	Syyt kehittämistarpeeseen.	8
3.2	Yhteisopettajuus	11
3.3	Opiskelumotivaatio ryhmäopetuksessa	12
3.3.1	Yhteissoitto motivaattorina?	15
3.4	Jousiorkesteri esikuvana	15
4	Erilaisia musiikinteorian opetusmalleja	17
4.1	Integroivia opetusjärjestelmiä Suomessa	18
4.2	Integrointi Yhdysvalloissa: CM programs	19
4.3	Musiikin perusteiden opetuksen uudet tuulet Italiassa	21
4.3.1	Giovanni Mancuson luova opetusmalli Venetsian konservatoriossa	22
4.3.2	Fabio Ferrucci ja verkostoituminen Parmassa	26
4.4	Melodiadiktaatin menetelmät	28
4.4.1	Diktaatti ja sisäinen kuulo	30
4.5	Soittamisen ja laulamisen roolit nuotinluvun oppimisessa	31
4.6	Säveljonon hallinta	33
5	Uusi pilottiryhmä	34
5.1	Pilottiryhmän käynnistyminen	34
5.2	Pilottiryhmän ohjelmiston sovittaminen	37
5.2.1	Keräämäni alustava tieto sovituksiani varten	39
5.3	Yhteisopettajuuden toteutus kehittämisprojektissani	40
6	Pilottiryhmän opetustoiminta	42
6.1	Improvisointi ja säveltäminen	43
6.1.1	Improvisointi pilottiryhmässä	44
6.1.2	Säveltäminen ryhmässä	50
6.2	Pilottiryhmän muut harjoitteet	57

6.2.1	Toiminnallinen hahmottaminen	57
6.2.2	Reflektiivinen tarkastelu	60
6.2.3	Soiva luku- ja kirjoitustaito	60
7	Haastattelut ja kyselyt	62
7.1	Oppilaiden kyselyjen tulokset	62
7.2	Soitonopettajien haastattelujen tulokset	66
7.2.1	Kanteleensoiton opettaja	68
7.2.2	Nokkahuilunsoiton opettaja	70
7.2.3	Kitaransoiton opettaja	73
7.3	Pilottiryhmän muta-opettajan haastattelu	74
8	Pohdinta	78
8.1	Opiskelumotivaatio integroivassa opetusmallissani	79
8.2	Yhteisöllisyys ja luovuus oppimisen välineinä	84
8.3	Kehittämissuuntia	85
Liitteet		
Liite 1. Sovitukset ja pilottiryhmän sävellys		
Liite 2. Oppilaiden kyselylomake		
Liite 3. Päiväkirja taulukkona		

1 Johdanto

Tämän opinnäytetyön aiheena on musiikin perusteiden (mupe) opetuksen integrointi yhteissoittoon. Kitaransoiton opettajana olen huomannut, että monet soitto-oppilaat ihmettelevät musiikin perusteiden oppimisen tärkeyttä ja sen hyödyllisyyttä soittamisen kannalta. Opinnäytetyöni lähtökohtainen pohdinta on ollut: Mitkä asiat vaikuttavat mupe-opiskelumotivaatioon? Voiko mupe-opetuksen eristäytyminen soittamisesta olla yksi mahdollinen syy oppilaiden vähäiseen motivaatioon käydä mupe-tunneilla?

Miksi ja mistä lähtien musiikinteoria ja soittaminen irrottautuivat erillisiksi oppiaineiksi? Mitkä olivat irrottautumisen syyt? Integroiva opetustapa on ollut yleinen malli länsimaissa musiikkikasvatuksessa 1700-luvun loppuun asti. Tuolloin nuori oppilas oppi musiikinopettajan ohjauksella soittamaan useita soittimia sekä nuotintamaan ja analysoimaan musiikkia. Lisäksi hänelle opetettiin myös improvisointia ja säveltämistä. 1800-luku toi teollistumisen myötä töiden eriytymistä ja tämä vaikutti myös musiikkikasvatuksen rakenteisiin. Soitonopettajan työn keventämiseksi alettiin käyttää erikseen säveltapailun opettajia, jotta soitonopettajilla olisi mahdollista keskittyä oppilaan kanssa soiton tekniikkaan ja musiikin tulkintaan. Virtuosoisuus näytti olevan keskeinen tavoite musiikkikasvatuksessa. Improvisointi unohdettiin, ainakin perusopetuksen tasolla, ja säveltämisestä tuli ikään kuin oma erikoislajinsa. (Delfrati 2008, 92-101; Rogers 2004, 129.)

Klassisen kitaran soitonopintoni alkoivat aikoinaan kotimaassani Italiassa ja jatkuivat sittemmin ammattiopintoina Sveitsissä. Omakohtaisten kokemusteni myötä tiedostan hyvin musiikinteorian opintokokonaisuuden irrallisuudesta muusta soittoharrastuksesta. Muistan vielä lapsuudestani 1980-luvulta oman ja kavereideni vähäisen motivaation musiikinteorian ja säveltapailun tunneilla. Kyseinen pakollinen opetusaine tuntui täysin irralliselta soiton harrastamiseen nähden, ja teorianopettaja toimi pikemminkin tiedon antajana kuin oppimisprosessin käynnistäjänä ja omien oivalluksiemme ohjaajana.

Muutettuani Suomeen olen toiminut kitaransoitonopettajana vuodesta 2001 lähtien. Toimiessani Suomessa kitaransoiton opettajana olen huomannut, että usein soitto-oppilaat pitävät musiikin perusteita pakollisena aineena, joka ei liity heidän päätavoitteeseensa, eli soittamiseen. Tunne musiikin perusteiden opiskelun etäisyydestä soittamisesta johtaa usein mupe-tunneilla käymisen keskeyttämiseen tai pahimmissa tapauksissa koko soittoharrastuksen lopettamiseen. Oppilaitoksen näkökulmasta ongelmana on silloin myös

päättötutkintojen määrän väheneminen. Syventäviin opintoihin pääseminen ajoittuu useimmiten samaan aikaan lukio-opintojen kanssa, jolloin musiikkiopinnot helposti keskeytyvät. Silloin monet oppilaat eivät enää ehdi tai jaksa keskittyä musiikin perusteiden opintoihin, varsinkin jos kokevat ne toisarvoisiksi. Heinon ja Ojalan (1998, 32-34) kyselytutkimus käsitteli musiikkiopintojen keskeyttämisen syitä musiikkioppilaitoksissa. Tutkimus osoitti, että lähes joka kymmenes oppilas keskeytti opintonsa ennen päättötodistusta ja 12,9 % musiikkioppilaitoksista arvioi opintojen keskeyttämisen syinä olevan mm. pakollisten teorialuokkien ja yleisten aineiden vähäinen kiinnostavuus sekä yhteismusiisoinnin puuttuminen. Huoltajien anonyymissä kyselyssä, joka suoritettiin oppilaitoksessani vuonna 2017, eräs vanhempi kirjoitti näin: "laittaisin mupen opetusta enemmän valinnaiseksi ja myös käytännönläheiseksi ja soittamisen/laulamisen yhteyteen". Samanlaisen toiveen olen kuullut usein suoraan omilta oppilailtani ja heidän vanhemmiltaan.

Toisaalta musiikinteorian tarkoituksen näkökulmasta olen miettinyt sen sisältöjen painotusta soitonopiskelun alkeissa. Oppilaiden kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittämiseen sisältyy monia puolia, joista kaikista meidän kuuluisi opettajina huolehtia yhteisvoimin ensimmäisestä opintovuodesta lähtien. Musiikinteorian opinnot sisältävät paljon muutakin kuin teoreettisia peruskäsitteitä. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman (TPLO) uusien (2017) perusteiden mukaan perusopintojen päämääränä on ohjata oppilasta "kuuntelemaan omaa musisointiaan ja mukauttamaan sen osaksi soivaa musiikillista kokonaisuutta". Tavoitteena on myös musiikin ominaispiirteiden tunnistaminen ja rakenteiden hahmottaminen. Lisäksi oppilasta kannustetaan "soveltamaan musiikin hahmotustaitojaan musisoinnissa" sekä "kasvamaan aktiiviseksi musiikin kuuntelijaksi". (TPLO 2017, 48.)

Uuden TPLO:n myötä päätin kokeilla mupen ja yhteissoiton yhdistämistä musiikkioppilaitoksessani. Kyse on länsimaisen taidemusiikin opettamisesta, mukaan lukien myös kansanmusiikkia. Kehittämäni integroiva opetusmalli pyrkii kaventamaan musiikin perusteiden opiskelun ja soitonopiskelun välistä erillisyyttä, jota moni on kokenut musiikkiopinnoissaan (Juntunen, Nikkanen ja Westerlund 2013, 212). Musiikin perusteiden oppiaine kantaa oppilaitoksessamme nykyisin nimeä musiikkitalo (muta). Syksyllä 2019 perustimme yhdessä muta-opettajan kanssa alkeistason pilottiryhmän, jossa musiikinteorian käsitteitä ja yhteissoittoa opiskellaan samanaikaisesti. Lukuvuoden aikana olen kehittänyt kyseisen ryhmän opetustoimintaa ja tutkinut sen toimivuutta elokuusta 2019 maaliskuuhun 2020 asti. Uusi muta 1 -ryhmä koostui kymmenestä soittajasta, joiden soittimet olivat kitara, kantele, nokkahuilu ja piano. Sävelsin ja sovitin pilottiryhmälle

kuusi kappaletta (sovitukset löytyvät liitteestä 1). Opinnäytetyön tarkoituksena on lisätä omaa ammattitaitoani musiikkikasvattajana, ei pelkästään soitonopettajana. Toisena päämääränä on jakaa tutkimuksen tuloksia ja siitä saatuja omia kokemuksia musiikin perusteiden- sekä soitonopettajakollegoilleni.

Kehittämäni opetustoimintaan kuuluvat improvisointi ja säveltäminen. TPLO:n (2017, 48) myötä improvisoinnista ja säveltämisestä on tullut perusopintojen erillinen tavoitealue ja arviointikohde. Tämä on vaatinut myös soitonopettajilta omien tuntien sisältöjen ja suunnittelun uudistamista. Oma kokemukseni on osoittanut, että viikoittaisen opetustunnin 45 minuuttia oppilaan kanssa eivät riitä opettamaan soittotekniikkaa, musiikillista tulkintaa, improvisointia ja säveltämistä. Pohdintani aiheena on toisin sanoen se, kuka opettaa ja mitä? Kuuluvatko esimerkiksi säveltäminen ja improvisointi molemmat soitonopettajan vai muta-opettajan opetussisältöihin?

Omassa kehittämisprojektissani improvisointi ja säveltäminen toimivat musiikin perusteiden ja yhteismusisoinnin opetuksen välisinä nivelinä. Oppilaitoksemme opetussuunnitelman alku ”elävää musiikkia ja tanssia, yhdessä ja yksilöllisesti” kertoo yhteismusisoinnin tärkeästä roolista jo perusopintojen tasolla. Alkutason kahteensataan opetustuntiin sisältyy instrumentti- ja muta-opetuksen lisäksi yhteismusisointi. Se järjestetään orkesteritoimintana, pääsääntöisesti kuitenkin soitinryhmittäin. Jousiorkesteritoiminta kuuluu jousioppilaiden opintoihin heti ensimmäisestä opintovuodesta lähtien. Puhallinsoittajat saavat usein mahdollisuuden yhteissoittoon musiikkiluokkalaisten orkestereissa kolmella ala-asteen koululla. Olen usein pohtinut soitinryhmäkollegioni opettajien kanssa, että toisin kuin orkesterinsoitinten soittajilla, muiden soittimien opetuksessa ei ole samanlaista vahvaa ns. orkesterikulttuuria. Esimerkiksi nokkahuilisteilla tai pianisteilla saattaa kulua vuosia ennen kuin he pääsevät mukaan soitinyhtyeisiin. Heillä yhteissoittoon osallistuminen on täysin kiinni omasta soitonopettajasta ja hänen käyttämistään resursseista orkesteritoimintaan. Kehittämäni opetustoiminta pyrkii näin ollen tarjoamaan orkesteritoiminnan alkeiden opetusta myös muille soittajille kuin jousi- ja puhallinsoittajille.

Yhteismusisoinnin kasvatukselliset edut sekä musiikillisesta että sosiaalisesta näkökulmasta tunnetaan ja niitä arvostetaan laajasti. Yhteismusisoinnissa rytmin-, dynamiikan- sekä sointivärien kuuntelutaito kehittyä. Samalla myös prima vista¹ -taidot ja intonaation eli sävelpuhtauden kuuntelu paranevat, ja käsitys harmoniasta vahvistuu. Toisten soiton

¹ Sävellyksen soittaminen tai laulaminen ensinäkemältä.

kuuntelu kohentaa soittajien herkkyyttä reagoida ympärillä tapahtuvaan ja edesauttaa irtautumista omasta teknisestä suorituksesta. Keijo Aho (2009, 9) korostaa kirjassaan Kamarimusiikin taito yhteissoiton kasvatuksellisen sekä sosiaalisen merkityksen tärkeyttä. Yhteismusisoinnilla on mahdollista kehittää oppilaiden tarpeellisia sosiaalisia taitoja leikinomaisesti ja motivoivalla tavalla.

Laajentaakseni näkökulmaani integroivaan opetukseen ja löytääkseni uusia kehittämisideoita pilottiryhmäni toimintaan, olen tutustunut myös kansainvälisiin käytäntöihin musiikinteorian opetuksessa. Oman italialaisen taustani vuoksi tässä opinnäytetyössä tuntui luontevalta kerätä tietoa siitä, miten nykyajan italialaiset nuoret lähestyvät soittoharrastustaan ja millainen on Italian musiikkikasvatusjärjestelmä tänä päivänä. Haastattelin italialaisia musiikinteorian opettajia eri oppilaitoksista. Päätin jakaa opinnäytetyössäni niitä haastattelujen tuloksia, jotka ovat eniten vaikuttaneet aloittamani musiikkitaidon ja yhteissoittoa yhdistävän pilottiryhmän toiminnan kehittämiseen.

Luku 2 kertoo tutkimukseni menetelmistä. Luvussa 3 esittelen opinnäytetyöni kehittämistyön raameja: miksi päätin lähteä kehittämään omaa opetusmenetelmääni, ja mitkä ovat kehittämistyöni keskeisiä pohdinnan aiheita. Luvun viimeinen osa keskittyy pilottiryhmän esikuvana toimineeseen oppilaitokseni jousiorkesteriin. Lukuun 4 olen koonnut keräämäni taustatietoa, johon sisältyvät eri maiden integroivat sekä toiminnalliset opetusmallit. Kyseisessä luvussa kerron myös erilaisista näkökulmista musiikin perusteiden opetuksen sisältöihin sekä menettelytapoihin. Niiden teos-, tarve- sekä oppijälähtöisyys ovat olleet oman pohdintani keskeisiä käsitteitä pilottiryhmän toiminnan suunnittelussani. Kehittämishankkeen myötä olen myös miettinyt laulamisen ja soittamisen roolia nuotinluvun alkeisoppimisessa. Luvussa 5 kuvailen projektiani sekä pilottiryhmää yksityiskohtaisesti ja kerron sovitustyöstäni pilottiryhmää varten sekä yhteistyöstäni projektissa mukana olevien kollegojen kanssa. Luvussa 6 kuvaan pilottiryhmän toimintaa; luku sisältää tärkeimpiä ryhmän improvisointi- ja muita harjoitteita sekä niistä keräämiäni havaintoja. Samassa luvussa esittelen ryhmän säveltämishankkeen etenemistä huhtikuun alkuun asti (ryhmän sävellys löytyy liitteestä 1). Lukuun 7 sisältyvät sekä kehittämishankkeessa mukana olevien kollegojeni haastattelut että pilottiryhmäläisten kyselyjen tulokset. Luvussa 8 pohdin pilottiryhmän toiminnan onnistumista sekä jatkosuunnitelmia tulevaisuudessa.

2 Opettajana tutkija

Opinnäytetyöni on kehittämistyö, jonka lähtökohtana on kehittämistarve mupe- ja soiton-opetuksessa. Tutkimukseni tähtää uuden toimintamallin tuottamiseen ja koska pyrin tilanteen muutokseen, kehittämistyölläni on toimintatutkimuksellinen ote (Heikkinen, Huttunen ja Moilanen 1999, 32).

Heikkisen (2010) mukaan toimintatutkimus ”tavoittelee käytännön hyötyä, käyttökel-poista tietoa” ja toimintatutkimuksessa teoria yhdistyy käytäntöön. Kurt Lewinin sanoin: ”Jos haluat ymmärtää jotain, yritä muuttaa sitä”. Toimintatutkimuksessa ”muutos ja tutkimus ovat saman kolikon kaksi puolta: kehittäminen ja tutkimus ruokkivat toisiaan”. Kehittäminen tapahtuu reflektoinnin avulla ja syklisesti: ”toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan”. Reflektoinnilla tutkija tarkastelee omia kokemuksiaan sekä toimintaansa ja näin hän pyrkii näkemään ja ymmärtämään omaa ajatteluaan ja työtapojaan uudesta näkökulmasta. (Heikkinen, Rovio ja Syrjälä 2010, 18-35.) Tutkimusprosessissani tarkastelen viikoittain opetustoimintaa ryhmäsämme opettajan sekä oppilaan näkökulmasta, kirjallisuuden ja kerätyn aineiston pohjalta. Katsaus muiden maiden menetelmiin on auttanut kehittämään omaa toimintaani sekä pohtimaan sen lähtökohtia. Tutkimusprosessissani jatkuva havainnointi ja reflektointi tuottavat syklisesti tuloksia, joita testaan käytännössä ja analysoin jatkuvasti tuottamalla näin uutta aineistoa.

Tutkimukseni aineisto koostuu kirjallisuuden sekä ulkomaalaisten kollegojen haastattelujen tarjoaman tiedon soveltamisesta pilottiryhmän suunnitteluun ja kehittämiseen. Lisäksi olen havainnoinut toimintaamme pilottiryhmässä, haastatellut kehittämisprojektiin osallistuvia kollegoja ja tehnyt kyselyn pilottiryhmän oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Kyselyn tuloksien ja havainnoinnin perusteella pyrin selvittämään kehittämäni menetelmän vahvuudet ja heikkoudet sekä avaamaan mahdollisia jatkokehityssuuntia. Tutkimassani prosessissa roolini on kolmiulotteinen, sillä toimin tutkijana, kehittäjänä sekä opettajana. En näin ollen toiminut ulkopuolisena observoijana. Kehittämisprojektissani opettajana olen havainnoinnin ja tutkimuksen kohde: pyrin havainnoimaan myös omaa toimintaani mm. koskien yhteisopettajuutta, omia työtapojani sekä ammattietiikkaani.

Kehittämistyöni keskeinen pohdinta on: Miten musiikinteorian ja yhteissoiton yhdistäminen vaikuttaa oppilaiden oppimiskokemuksiin? Miten oppiaineiden integrointi sekä mo-

nipuolinen ja toiminnallinen opetustapa vaikuttavat ryhmäoppilaiden motivaatioon teorian aineiden oppimiseen? Tutkimukseni alakysymykset ovat: Miten integrointi onnistuu käyttämällä ryhmässä opetusvälineinä improvisointia, säveltämistä sekä yhteissoittoa? Miten yhteisopettajuus tukee parhaiten integroivaa opetusmallia? Miten integroiva opetusmalli vastaa opetussuunnitelman asettamiin tavoitteisiin? Mikä on sopiva pituus monien oppiaineiden integroivalle opetustunnille? Toisaalta miten erityisoppija sopii tällaiseen opetusmalliin?

Toisin kuin tavallisessa oman työn kehittämisessä, toimintatutkimuksessa tarkoituksena on arvioida julkisesti uutta tuotettua tietoa (Heikkinen ym. 2010, 30). Näen projektini mahdollisuutena kokeilla uutta vaihtoehtoa ja kulkea erilaista polkua. Sen maali on soitto-olähtöinen ja -läheinen sekä toiminnallinen musiikinteorian opetus. Tutkimukseni päätyksessä en pyri yleistykseen enkä lopullisiin päätelmiin. Heikkinen toteaa, että tutkijan ”totuus” tutkimuskohteestaan on pelkästään yksi mahdollinen versio tai osa kokonaisvaltaisempaa totuutta. Tutkijan tehtävänä on kertoa tapahtumista rehellisesti niin kuin hän on ne kokenut, kuitenkin samalla tiedostaen, että se on vain yksi mahdollinen tulkinta tutkitusta ilmiöstä. (Heikkinen ym. 2010, 118-119.)

2.1 Havainnointi

Tutkimuksessa käytän osallistuvaa havainnointia, sillä minä tutkijana olen ”mukana yhteisön toiminnassa aktorina (toimija)” (Kananen 2014a, 66). Tutkijan eläminen tutkittavan ilmiön kanssa muistuttaa etnografista tutkimusta. Tästä kuitenkin tutkimukseni erottuu sillä, että se pyrkii tilanteen muutokseen eikä pelkästään saamaan tarkkaa kuvaa tutkitavasta ilmiöstä (Kananen 2014b, 24). Käytän aktivoivaa osallistuvaa havainnointia. Toisin kuin osallistuva havainnointi, aktivoiva osallistuva havainnointi pyrkii tutkimuskohteen ymmärtämiseen lisäksi myös sen muuttamiseen. Aktivoivan osallistuvan havainnoinnin peruseriaate on ”läheinen työskentely tutkimuskohteen jäsenten kanssa”. (Vilkkä 2006.) Toimintatutkimuksessani sekä muta- että soitonopettajakollegani ovat tutkittavia kohteita. Toisaalta yhdessä heidän kanssaan kehitämme toimintaamme ja muta-kollegani on mukana ohjaamassa, korjaamassa ja arvioimassa kehittämäämme opetusmallia.

Olen kirjoittanut havainnointiaineistoa muistiin päiväkirjaan. Tutkimuksessani havainnointipäiväkirjani on puolistrukturoitua; en käyttänyt siis päiväkirjaa lomakkeen muodossa (Kananen 2014a, 67), sillä keskeiset havainnoitavat asiat olivat minulle selviä.

Jokaisen tunnin jälkeen kirjasin, miten toteutimme teorian ja soiton keskinäistä integroitumista käyttäen improvisointia ja sävellysharjoituksia. Lisäksi tein havaintoja ryhmän vuorovaikutuksesta, yhteissoiton sujuvuudesta sekä sovitusten toimivuudesta ja mahdollisista muokkauksista. Kirjasin päiväkirjaani myös kollegojeni kanssa pidettyjen palaverien sisällöistä, sillä yhteistyö heidän kanssaan on tässä projektissa tärkeässä roolissa. Havaintopäiväkirjani löytyy pelkistettynä liitteestä 3.

Toteutin tutkimukseni lukuvuoden 2019-2020 aikana. Se on sidoksissa YAMK-opintoihini Metropolia-ammattikorkeakoulun osoittamaan aikaan. Muta 1 -pilottiryhmä kokoontui viikoittain keskiviikkoisin. Opinnäytetyöhöni tarkoitettu havainnointi kattaa 21.8.2019-18.3.2020 välisen ajanjakson.

2.2 Haastattelut ja kysely

Havainnoinnin lisäksi olen käyttänyt aineistonkeruumenetelminä puolistrukturoitua teemahaastattelua ja kyselylomaketta (liite 2). Koin teemahaastattelun toimivimmaksi ratkaisuksi pilottiryhmäläisten instrumenttiopettajille sekä pilottiryhmän muta-opettajalle. Teemahaastatteluissa keskusteltavat aiheet olivat yhteistyön toimivuus opettajien välillä ja opettajien omat havainnot. Havainnot koskivat sekä oppilaiden motivaatiota että heidän kehittymistään yhteissoitossa ja musiikinteoriassa. Tutkimuksen kannalta pidin erityisen tärkeänä sitä, että pystyin peilaamaan ja vertaamaan keskenään sekä omia kokemuksiani että kysely- ja haastatteluaineiston tuloksia.

Haastattelujen sijaan kyselyssä pilottiryhmän oppilaille käytin kyselykaavaketta. Ajattelin teemahaastattelun olevan oppilaiden kanssa ongelmallista saadun tiedon luotettavuuden kannalta. Toisin sanoen pelkäsin, että kasvokkain toteutetussa haastattelussa lapsi ei välttämättä kykenisi vastaamaan kysymyksiin rehellisesti auktoriteettisuhteen takia. Halusin kyselyyn myös vapaan sanan kentän saadakseni oppilailta mahdollisimman paljon informaatiota. Lisäksi toimittaessani kyselylomakkeet, kerroin niiden tarkoituksesta pilottiryhmäläisten huoltajille. Pyysin heitä myös kirjoittamaan omia kommenttejaan ryhmän toiminnasta sekä auttamaan lapsia kyselyn täyttämisessä kotona. Pilottiryhmäläisten kyselyssä pyrin saamaan heiltä palautetta opetustoiminnan järjestelyistä, tehdyistä harjoitteista sekä integroinnin onnistumisesta. Pilottiryhmän oppilaat olivat siis kyselyyn asti tutkittavana kohteena itse sitä tiedostamattaan. Tällöin kyse oli piilohavainnoinnista. Kananen (2014a) korostaa, että piilohavainnointiin liittyy eettisiä ongelmia ja toisaalta tällaisen menetelmän etuna on ”saadun tiedon autenttisuus”. (Kananen 2014a, 66.)

Kerätystä aineistosta etsin vastauksia tutkimuskysymyksiini. Luokittelin keräämääni tietoa yhdistämällä havaintojani sekä haastattelujen ja kyselyjen tuloksia kehittämistyöni pohdittavien aiheiden ja keskeisten käsitteiden mukaan. Kananen (2014a, 107) korostaa, että se, mitä aineistosta löytyy, riippuu tarkastelukulmasta ja näkökulma määräytyy tutkimuskysymysten mukaan. Pohdinnasta (luku 8) löytyy oma tulkintani siitä, mitä aineisto viestii ja oma näkemykseni siitä, millaisia vastauksia sain tutkimuskysymyksiini.

3 Pilottiryhmän kehittämisen raamit

Kehittämiprojektiini on vaikuttanut eri maiden kirjallisuudesta saamani taustatieto. Tärkeimpiin teoksiin kuuluvat musiikinteorian professorin Michael R. Rogersin *Teaching approaches in music theory* sekä musiikinteorian opettajan Ágnes Paraczkyn pro gradu -tutkielma, jotka ovat avanneet minulle uusia näkökulmia mm. integroinnista ja sävelkorvan kehittämismenetelmistä. Italialaisen musiikkipedagogiikan uranuurtajan Carlo Delfratin teokset *Säveltapailu oikeudenkäynnissä (Processo al solfeggio)* sekä Musiikkikasvatuksen perusteet (*Fondamenti di pedagogia musicale*) ovat syventäneet omaa pohdintaani teorian ja soittamisen välisestä irrallisuudesta ja sen seurauksista. Kaisu Asikaisen teos *säveljonon hallinnasta* on auttanut minua käsittelemään omien soitto-oppilaitteni sekä pilottiryhmäläisten teoria-aineiden oppimisvaikeuksia.

Kirjallisen materiaalin lisäksi olen tutustunut erilaisiin musiikinteorian opetusmenetelmiin haastattelemalla useita teorianopettajia eri maista. Kyseiset haastattelut ovat rohkaisseet minua jatkamaan musiikin perusteiden ja soittamisen yhdistämisen kehittämistä. Lisäksi haastateltuani suomalaisia sekä italialaisia kollegoja olen huomannut, miten antoisaa ja rakentavaa eri maiden opettajien välinen yhteiskeskustelu voi olla musiikinopetuksen uudistamisen valossa.

3.1 Syyt kehittämistarpeeseen.

Tässä opinnäytetyössäni käytän termiä ”perinteinen musiikin perusteiden opetus”, jolla tarkoitan musiikinteorian käsitteiden ja säveltapailun opettamista teoriakeskeisellä lähestymistavalla irrallaan soittotoiminnasta. Monien kollegojeni mukaan myös Suomessa oli vallalla samanlainen musiikinteorian perinteinen opetustapa noin vuoteen 2000 asti.

Myös pilottiryhmän muta-opettaja on kokenut musiikin perusopinnoissaan teorian perinteiset opetustavat. Hän muistaa tunneilta, että soittimia ei käytetty siellä lainkaan ja melodiadiktaattitehtävät tuntuivat hyvin keinotekoisilta. Siitä lähtien kun hän on itse opettanut musiikinteoriaa, halu kehittää omaa ammattitaitoa on ajanut hänet erilaisiin lisäkoulutuksiin ympäri Suomea. Opettajana kollegani onkin jo kokeillut koulutuksista saatuja kehittämisideoita useammassa opetusryhmässä; hän on pyrkinyt lisäämään opetusmenetelmiinsä mm. käytännönläheisyyttä ja oppilaiden luovuutta herättäviä toimintoja. Oppilaitoksemme johto kannustaa ja tukee uusien muta-opetusmenetelmien kokeilua, toisaalta tarjoaa oppilaillemme myös perinteisiä opetusryhmiä integroivien rinnalla. Vuoden 2017 TPLO:n perusteiden uudistamisessa korostuivat opetustapojen monipuolisuus sekä oppilaan luovuus (TPLO 2017, 47- 51). Kuitenkin suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa on kehitetty uusia opetusmalleja systemaattisesti jo pitkään. Niissä uutta on käytännön musisointi. Esimerkiksi laattasoittimia sekä soivia putkia (boomwhackers) on käytetty jo kauan. Kolehmainen (2014) kirjoitti pro gradu -tutkielmassaan mupe-uudistuksesta, joka toteutui vuonna 2002 TPLO:n perusteiden uusimisen myötä. Hänen mukaansa ”uudistus ei suoraan muuttanut oppiaineen perussisältöä”. Kuitenkin tukemalla oppilaitosten oman vastuun kasvamista se mahdollisti sen jälkeen vanhoista käytännöistä luopumisen. (Kolehmainen 2014, 16-18.) Vuonna 2005 mupe-opettaja Hanne Jurvanen (2005) totesi tutkielmassaan monien musiikkiopistojen mupe-opetuksen kehittämisen uusille urille. Hän mainitsi mm. omassa opetuksessa tapahtuvan Orff-Schulwerkin ideoiden lisäämisen tai Länsi-Helsingin musiikkiopiston mupe-opetuksen yhdistämisen työpajatoimintaan. (Jurvanen 2005, 21.)

Alkuperäiset syyt, jotka innostivat minua kehittämään uutta integroivaa opetusmallia, olivat monenlaisia. Minuun vaikutti erityisesti yksi laitoksen OPS-työryhmän kokous, johon osallistuin rehtorin, viiden soitonopettajan sekä kahden muta-opettajan kanssa. Kokouksessa keskustelimme pitkään siitä, miksi osa oppilaista ei halua osallistua mupe-tunneille ja mikä voisi olla ratkaisu tähän tilanteeseen. Olin pohtinut tätä aihetta jo useamman kerran kollegojeni kanssa. Syyt oppilaiden vähäiseen innostuneisuuteen mupe-tunteja kohtaan voivat olla osittain käytännöllisiä. Monet oppilaat ja heidän huoltajansa antavat ymmärtää, että oppilaiden aika ei riitä musiikinteorian opiskeluun.

Vuosina 2008-2011 hanke Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve - Toive keräsi tietoa musiikkialan toimintaympäristöjen muutoksista ja näistä johtuvista tulevaisuuden osaamistarpeista. Hankkeen viides osaraportti käsitteli musiikkioppilaitoksia ja tai-

teen perusopetusta. Raportissa nostetaan esiin mm. joustavuuden tarvetta yhteisöissä ja yleisten aineiden opinnoissa. Haastateltujen rehtoreiden mukaan ”monet oppilaat kokevat nämä aineet [hahmotusaineet] epäkiinnostaviksi ja liikaa aikaa vieviksi”. Keinoina lähestyä laajan oppimäärän opetussuunnitelman pakollisia aineita rehtorit mainitsivat esimerkiksi yleisten aineiden yhdistämisen yhteisötoimintaan tai alkeisteorian opetuksen soittotuntien yhteyteen. Vielä lisävaihtoehtona he ehdottivat ”tiimityön ajatusta, jossa useampi opettaja yhdessä vastaisi tietyn oppilasjoukon teoria- ja yhtyeopetuksesta”. (Pohjannoro 2010, 32.) Lisääntynyt harrastuneisuus lasten ja nuorten arkielämässä vaatii mielestäni, että musiikkioppilaitokset tulevat heitä vastaan vähentämällä mahdollisimman paljon oppilaitoksessa viikoittaisia käyntejä ja tiivistämällä, yhdistämällä ja integroimalla opetustunteja.

Motivaation puute mupe-opiskelussa saattaa johtua oppilaiden lisääntyneiden harrastusten lisäksi myös mupe-opintojen irrallisuudesta soitonharrastuksesta. Musiikin perusteiden opetus on koettu ”irralliseksi nuottien ja termien pyörittelyksi” silloin, kun symbolit eivät yhdisty ”soivaan ja koettuun musiikkiin” (Juntunen ym. 2013, 212). Kuitenkin jo vuonna 2005 taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän (tässä TPYO) opetussuunnitelman perusteet asettivat musiikin perusteiden opetuksen tavoitteeksi mm., että ”oppilas oppii yhdistämään teoriaopetuksen käytännön musisointiin” (TPYO 2005, 8). Sama tavoite sopisi mielestäni myös laajaan oppimäärään. Kun teoreettiset sisällöt ja soittaminen opetetaan samassa tilassa ja soittimet ovat alusta loppuun esillä ja käytettävissä, voisi olettaa, että oppilaille on luontaista yhdistää musiikin perusteiden tarkoitusta ja hyötyä soittamiseen. Rogersin (2004, 24) mukaan kuuntelun sekä tulkinnan harjoittamisen ja analyysin nivoutuminen toisiinsa onnistuu parhaiten soitonharjoitteluluokassa tai esiintymissalissa pikemminkin kuin perinteisessä teorialuokassa.

Joidenkin soitonopettajakollegojeni mielestä musiikinteorian alkutasoa voisi opettaa soitotunneilla: perusasioiden opettaminen ei välttämättä vaadi teorianopettajaa. Järjestely voi onnistua heidän mukaansa hyvin, jos soitonopettaja varaa siihen lyhyen osan viikoittaisesta soitotunnista. Olen pohtinut edellä esiteltyä näkökulmaa, lukenut aiheesta kirjallisuutta eri maista sekä haastatellut kollegojani. Ajatukseni on, että oppilaiden kokonaisvaltaiseen muusikkouteen kasvaminen on pitkä polku, joka vaatii aikaa sekä huolellista ja yhtenäistä suunnittelua. Mielestäni soitonopettaja tarvitsee siihen tukea teoriakollegoilta sekä ajallisesti että ammattitaidon näkökulmasta. Omien ja monien kollegojeni kokemusten mukaan soitotunnin viikoittaiset 45 minuutit eivät riitä kaikkiin oppimisalu-

eisiin, joihin uudet TPLO:n perusteet (2017) ovat lisänneet säveltämisen ja improvisoinnin. Lisäksi musiikin perusteiden kollegojeni ammattitaito on mielestäni korvaamatonta. Siihen kuuluu heidän musiikillisten taitojensa ja tietojensa lisäksi niiden välittämisen taito. Pidän mainittua osaamista erityisen tärkeänä ja arvokkaana erityisesti silloin, kun kyse on lapsioppilaista. Musiikinteorian oppimissisältöjen välittämisen taito edellyttää omaa pedagogista koulutusta, joka erottuu soitonopettajan pedagogisesta koulutuksesta. Myös Juopperi (2017) huomauttaa jokaisen opettajan korvaamattomuutta omassa työyhteisössä. Hänen mukaansa soitonopettajat kokevat arvokkaiksi musiikin perusteiden opettajien työn sekä omien soitto-oppilaiden osallistumisen heidän tunneillensa koko opiskelupolun ajan.

3.2 Yhteisopettajuus

Yhteistyön tarve voi olla hyvin erilainen riippuen opettajista, kuten huomasin haastatelllessani italialaisia musiikinteorian opettajakollegojani. Opettajan työssä opettajuuteen on jo pitkän aikaa kuulunut itse toimiminen ja työn itsenäinen luonne; soitonopettajan työssä tämä perinne korostuu, sillä opettaja ja oppilas ovat useimmiten opetustilanteessa kahden kesken (Jordan-Kilkki, Kauppinen ja Korolainen-Viitasalo 2013, 25). Yhteisopettajuus voidaan nähdä yhteistyön yläkäsitteenä. Oppimissisältöjen keskinäinen integrointi vaatii kehittämässäni opetusmallissa eri opettajien yhteisopettajuutta, joten voi sanoa, että integrointi ja yhteisopettajuus kulkevat tässä projektissa käsi kädessä. Yhteisopettajuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä musiikinteorian- ja soitonopettajan yhteistä opetustoimintaa. Kun minulla, musiikinteorian kollegallani sekä soitonopettajilla on yhteisenä tavoitteena ryhmäläisten musiikillinen kokonaisvaltainen kasvatus ja meillä on yhteisiä oppilaita, kyse on yhteisopettajuudesta ei pelkästään yhteistyöstä. Yhteisopettajuuden ydinajatuksena on se, että jokaisen oppilaan musiikkikasvatuksen vastuu on jaettu eri opettajien kesken.

Ruokonen ja Ruismäki (2013) puhuvat eheyttävästä opetuksesta, jossa ei korostu ainejakoisuus vaan haetaan yhteyksiä ja yhteistyötä eri oppiainealueiden välillä. Sen perustana on yhteistoiminta, joka tähtää yhteisten oppimistavoitteiden saavuttamiseen. (Ruokonen ja Ruismäki 2013, 116.) Oppimistavoitteiden asettaminen on jokaisen kasvatusprosessin välttämätön ja tärkeä alustava tehtävä. Kyseiset oppimistavoitteet eivät voi jäädä koskemattomiksi ja neutraaleiksi tavoitteiksi vaan näiden pitää muokkautua sen hetken opetustilanteeseen: opettajien (myös kollegojen) sekä oppijoiden vaatimusten, halujen, identiteettien sekä taitojen mukaan. (Tafari 1995, 53.)

Koen, että yhteisopetustoiminnan suunnittelussa tavoitteiden asettaminen sekä menetelytapojen valinta edellyttää opettajilta tiettyä avoimuutta, joustavuutta, oman opetuksen vision laajentamista sekä jollakin tavalla myös uteliaisuutta. Yhteisopetustoiminnassa kollegojen välinen kommunikoinnin avoimuus ja tasa-arvoisuus ovat kantavia voimia (Jordan-Kilki ym. 2013, 25). Kuten Patrikainen (1999, 51) huomauttaa, mitä enemmän opettajalla on asiantuntemusta, sitä vapaampi ja itsenäisempi hän on työnsä suunnittelussa. Projektissani vertikaalisen asiantuntijuuden sijaan, jossa opettaja toimii yksinään, korostuvat horisontaalinen asiantuntijuus ja omien ideoiden, kokemusten ja ammattitaidon jako kollegojen kesken (Haarakangas 2008, 122).

Malinen ja Palmu (2017, 16) käsittelevät yhteisopettajuutta peruskoulujen ja erityispedagogiikan näkökulmasta. Artikkelissaan he korostavat, miten yhteisopettajuus ja samanaikaisopettajuus eroavat toisistaan: yhteisopettajuus on laajempi käsite, johon voi sisältyä samanaikaisopettajuus eräänä työtapana. Toki samanaikaisopettajuus herättää välittömästi tärkeitä kysymyksiä: millä musiikkioppilaitoksella on varaa tällaiseen opetukseen? Toisaalta mielestäni on hyvä pohtia, montako oppilasta musiikin perusteiden opettaja pystyy kerrallaan huomiomaan ja opettamaan varsinkin, jos ryhmässä on erilaisia oppijoita tai käytöshäiriöistä kärsiviä oppilaita?

3.3 Opiskelumotivaatio ryhmäopetuksessa

Opiskelumotivaatio vaikuttaa melko usein oppilaan käyttäytymiseen. Peltonen ja Ruohontie (1992, 18) määrittelevät motivaation ”dynaamisiksi prosesseiksi, jotka virittävät, suuntaavat ja ylläpitävät käyttäytymistä”. Siksi oppilaiden oma sisäinen opiskelumotivaatio on erityisen tärkeä myös ryhmäopetustilanteessa. Mitkä asiat vaikuttavat motivaatioon?



Kuvio 1. Opiskelumotivaation vaikuttimet ryhmäopetuksessa.

Delfratin (2008, 123) mielestä oppijan sisäinen motivaatio syntyy siitä, että hän ymmärtää opittavan asian hyödyllisyyden. Yhteiset tavoitteet tarkoittavat myös sitä, että opettaja ja oppilas ovat molemmat tietoisia opittavien asioiden tärkeydestä ja tarpeellisuudesta, ja tahtovat saavuttaa samoja päämääriä. Hyvä opetus tapahtuu silloin, kun ”opettaja pystyy vaikuttamaan oppilaidensa tahtoon oppia” ja näin ”opettajan tehtävänä on muuttaa OPS:in tavoitteet oppilaan intentioksi” (Kansanen ja Uusikylä 2005, 34-36).

Haapaniemi ja Raina (2014, 88) toteavat, että ”uteliaisuus ajaa oppimaan”, ja on täten oppimisen moottori ja erinomainen sisäisen motivaation lähde. Uteliaisuus on puolestaan yhteydessä opetusaineen merkityksellisyyden kanssa, sillä vain jos opittava asia on relevantti oppijalle, uteliaisuus ei häviä. Opittavan asian merkityksellisyys ylläpidetään oppijan kannalta ”yhdistämällä [sitä] entiseen tietoon tai täydentämällä jotain, mistä jo hiukan tietää”. (Haapaniemi ja Raina 2014, 90.) Tarpeellinen kysymys lienee: kenen tehtävä on siten huolehtia oppiaineen merkityksellisyydestä oppilaille sekä ruokkia hänen uteliaisuutensa oppiainetta kohtaan?

Opettajan persoona on tietävästi tärkeä vaikutin oppijan opiskelumotivaatioon. Opettajan ja oppijan keskinäinen kunnioitus sekä viihtyminen toistensa seurassa ovat välttämättömiä ehtoja heidän hyvään vuorovaikutussuhteeseensa; tällainen suhde herättää ja

ylläpitää opiskelumotivaatiota (Anttila 2004, 109). Opettajan rooli korostuu myös opiskelutavoitteiden asettamisessa. Niiden saavutettavuus vaikuttaa opiskelumotivaatioon: liian vaikeat tai myös liialliset tavoitteet estävät ”minäpystyvyyden” tunteen, joka on taas opiskelumotivaation yksi tärkeä ylläpitäjä. Anttilan (2004) mukaan kompetenssi on tutkitusti yksi kolmesta inhimillisestä perustarpeesta. Kompetenssi tarkoittaa opiskeltavien asioiden hallintaa ja siitä johtuvia ”minäpystyvyyden” tunteita muun muassa haasteellisissa oppimistilanteissa. (Anttila 2004, 98.)

Kompetenssin lisäksi, perustarpeeksi määritellään liittyminen, joka viittaa oppijan liittymiseen sosiaaliseen ryhmään tai toiseen yksilöön (Anttila 2004, 98). Näin ollen sosiaaliset tavoitteet saattavat olla monille oppilaille yhtä tärkeitä kuin opiskelutavoitteet. Wentzelin (1996) mukaan ne ovat usein heille opiskelutilanteissa jopa tärkeimpiä (Juvonen ja Wentzel 1996, 229-232). Kouluikäisten sosiaaliset tavoitteet kohdistuvat mm. vertaisryhmän hyväksyntään tai sosiaalisten suhteiden luomiseen sekä niiden edistämiseen. Lopulta sosiaaliset- ja opiskelutavoitteet vaikuttavat toisiinsa. Mikäli esimerkiksi oppilaan sosiaalinen tavoite on liittyä opiskelukierteeseen alaryhmään, tämä vaikuttaa kielteisesti oppimiseen. Sosiaaliset tavoitteet voivat siis joko tukea tai haitata opiskelutavoitteisiin pyrkimistä, ja taitava opettaja osaa ottaa huomioon kunkin oppilaan sosiaaliset tavoitteet ja valjastaa ne tukemaan opiskelutavoitteita. (Anttila 2004, 101-102.)

Ryhmäopetuksessa nousee esiin ryhmän eheyden tärkeys. Pilottiryhmän sekä aikaisempien ryhmäopetuksen kokemusteni kautta olen huomannut, miten tärkeä kaikkien oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunne on; kenenkään ei pitäisi tuntea itseään ryhmän ulkopuoliseksi tai jäädä ilman paria. Haapaniemi ja Raina (2014) toteavat, että ryhmän eheydestä huolehtiminen on yhtä tärkeää kuin annetun tehtävän toteuttaminen ja he korostavatkin, että ryhmän eheydestä huolehtiminen on jatkuva ryhmän huoltotehtävä. Heidän mielestään puutteellisesta huollosta johtuvat usein ryhmäoppimista häiritsevät ilmiöt. (Haapaniemi ja Raina 2014, 135.)

Mikä on siis hyvä eli kaikkien oppilaiden oppimista tukeva ilmapiiri? Se on hyväksyvä ilmapiiri, jossa kaikki tulevat kuunnelluiksi ja itsetunto vahvistuu (Anttila 2004, 95). Myönteinen oppitunnin ilmapiiri ”on yhteydessä oppilaan myönteiseen käsitykseen itsestään, sisäiseen opiskelumotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen” (Moos 1991, Anttila 2004, 95 mukaan). Tällaisessa ilmapiirissä yhteenkuuluvuuden tunne mielestäni pohjautuu myös yhteisiin tavoitteisiin, joista ehkä tärkein on oppiminen.

3.3.1 Yhteissoitto motivaattorina?

Viimeisen 15 vuoden ohjaamieni kitaraorkesterien perusteella pidän tärkeänä ryhmäopetuksen sosiaalista ulottuvuutta erityisesti ala- ja yläkouluikäisten kanssa. Kokemukseni mukaan ryhmäopetuksessa oppilaat oppivat toisiltaan ja innostavat toisiaan. Muiden joukossa Rajala (2014, 8-9) ja Sipola (2012, 57) toteavat pro gradu -tutkielmissaan, että yhteissoitolla voidaan kehittää musiikillisten taitojen lisäksi elämän kannalta yhtä tärkeitä taitoja, kuten toisten huomioimista ja arvostamista sekä itsehillintää ja neuvottelutaitoja. Myös Kirsi-Mari Mannerin haastattelemat pianonsoitonopettajat korostivat ryhmäopetuksen hyötyinä mm. toisten mielipiteiden kuulemista ja erilaisuuden kunnioittamista sekä vuorovaikutustaitojen kasvamista ja ryhmän tuomaa soittomotivaation kannattelua (Unkari-Virtanen 2015, 100). Useammat tutkimukset kytkevät musiikin opiskelumotivaation musiikintuntien sosiaalisiin piirteisiin ja ovat todenneet, että yhteismusisointi innostaa oppilaita soittoharrastuksessaan (Anttila 2004, 120; Lindström 2011, 173-175; Laakkonen 2018, 24).

Toisaalta lisää pohdinnan aihetta antaa Tuovilan väitöskirjan tutkimus 7-13 -vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Analysoidessaan tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kokemuksia yhteissoitosta hän toteaa, että ”opettajan järjestämä yhteissoitto ei välttämättä tehnyt lasten opiskelusta myönteisesti merkityksellistä. Opettajan valitsema ryhmä toimi vain silloin hyvin, kun lapset kokivat ryhmän jäsenet tovereikseen.” (Tuovila 2003, 233.) Lisäksi ryhmän sopiva koko saattaa vaikuttaa ryhmän toimivuuteen ja sitä kautta motivaatioon. Kokemukseni mukaan orkesterin toimivuus riippuu myös siitä, miten paljon ohjaaja pystyy huomioimaan kutakin apua tarvitsevaa soittajaa. Ryhmän toimivuus taas vaikuttaa ryhmäläisten motivaatioon yhteissoitossa.

3.4 Jousiorkesteri esikuvana

Kehittämiprojektini tärkein vaikutin ja lähtökohta on ollut oppilaitoksemme jousiorkesterin integroiva malli. Syksyllä 2018 työpaikallani aloitettiin musiikin perusteiden integroivan opetusmallin kokeilu jousisoittajille. Uuden mallin mukaan viulun, alttoviulun, sellon sekä kontrabasson soitto-oppilaat ovat saaneet musiikinteorian ja säveltapailun opetusta yhdistettynä orkesteriopetukseen. Primo-orkesteriin pääsevät konservatorion nuorimmat soittajat (ikä noin 6-11). Soittajia on melko paljon: vuonna 2019 orkesterissa oli noin 40 soittajaa. Tästä syystä jousikollegio jakaa nykyään ikäryhmän kahteen eri orkesteriin;

Musikantit on tarkoitettu nimenomaan alkaville soittajille. Primon ja Musikanttien jälkeen, oppilaat siirtyvät Juniorijousiin ja siitä edelleen Kamarijousiin. Kaikkien orkestereiden kahden tunnin (2 x 60 min.) mittaisista orkesteriharjoituksista ensimmäinen tunti käytetään yhteissoittoon orkesterinjohtajan ohjauksessa; toinen tunti on vuoroviikoin muta-opetusta tai stemmaharjoittelua soitinryhmittäin. Muta-opetusta antaa musiikin perusteiden opettaja, ja opetus tapahtuu eri opetustilassa. Orkesterin harjoituksissa johtajan lisäksi on mukana auttamassa yksi kollega yhdestä orkesterin soitinryhmästä.

Jousiorkesterien muta-opetus on jaettu lukuvuodessa neljään eri jaksoon, joiden aikana orkesterit harjoittelevat ja esittävät yhteensä kahdeksan kappaletta. Nuorimpien soittajien Primo-orkesterille johtajat ovat valinneet ohjelmistoa ja tehneet sovituksia ottaen huomioon eri jaksojen muta-opetukselle asetetut tavoitteet. Sen sijaan Juniori- sekä Kamarijousten kanssa käytetään valmista ohjelmistoa, joka valitaan muta-opetuksessa käsiteltävien asioiden mukaan. Tähän asti integrointi on tarkoittanut jousiryhmissä muun muassa sitä, että muta-opettajan kanssa käydään läpi esimerkiksi orkesterikappaleiden haastavimpia rytmejä. Vastaavasti orkesterin harjoituksissa käsitellään musiikinteorian käsitteitä soittamalla. Esimerkiksi harmonia käsitellään niin, että sointujen sävelet jaetaan orkesterin eri soitinryhmien kesken. Sointuja soittamalla oppilaat oivaltavat niiden funktiot sekä musiikilliset tarkoitukset.

On kuitenkin ilmennyt, että muta-opettajat kokevat vuoroviikottaisen opetuksen haasteelliseksi, sillä kahdessa viikossa nuorimmat oppilaat ehtivät unohtaa aiemmin käsiteltyjä asioita ja opetuksesta tulee vuoroviikottaisen muta-opetuksen seurauksena sirpaleista. Jousiorkestereiden johtajat toivoisivat aineiden integroitumisen syvenevän edelleen. Lisäksi Juniori- ja Kamarijousten opetuksessa he toivoisivat muta-opettajan läsnäoloa. Läsnäolo tehostaisi ja monipuolistaisi johtajien mielestä musiikinteoriaan kuuluvien asioiden käsittelyn instrumenttien kanssa. Jousiorkestereiden johtajien yhteisenä huolenaiheena ovat viime aikoina olleet käytöshäiriöistä sekä oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat. Asia herättää meissä kaikissa opettajissa tärkeitä kysymyksiä ryhmäopettajan velvollisuuksista, oppimistilanteessa asetettavista rajoista sekä oppimistilanteen tasa-arvoisuudesta.

4 Erilaisia musiikinteorian opetusmalleja

Integroidun opetusmallin kehittämiseen lukeutuvat mielestäni kysymykset opetuksen sisällöistä sekä strategioista. Itselleni huomionarvoisia pohdinnanaiheita ovat erityisesti diktaattimenetelmien käytänteet sekä näihin valmentavat opetustoiminnot Suomessa ja muualla Euroopassa sekä USA:ssa.

Melodiadiktaatti on ollut perinteisesti kaikkien länsimaiden musiikin perusteiden opetuksen keskeinen osa-alue. Sen vaatimusten korkea taso sekä irrallisuus soittamisesta ovat olleet kritiikin kohteita jo pitkään (Juntunen ym. 2013, 212; Paraczký 2009, 91). Vaikka muta 1 -ryhmissä varsinainen melodiadiktaatti ei ole vielä osa opetusta, pohdin, miten alkeissoittajia voitaisi valmistaa jo alkuvaiheessa tuleviin diktaattien haasteisiin. Lisäksi liittyen instrumenttien käyttöön musiikinteorian opetuksessa, mietin soittamisen ja laulamisen roolia oppilaiden nuotinluvun ja sävelkorvan kehittämisessä soitonopiskelun alkutaipaleella.

Uusien opetusmenetelmien luominen saa alkunsa riippuen eri maiden investoinneista pedagogiikkaan. Erityisesti musiikkipedagogiikan kehittäminen ei saa aina riittävää tukea valtion puolelta. Muuttaessani Suomeen huomasin pian, että Italiaan verrattuna täällä pedagogiset opinnot musiikkiopettajan koulutuksessa ovat keskeisiä. Useissa maissa musiikin aineenopettajan ja soitonopettajan pätevyysperusteeksi riittää yhden musiikki-instrumentin hallinta, eikä heiltä vaadita laajempaa tietämystä kasvatustyön perusteista ja ihmisen kasvusta, kehityksestä ja mahdollisista erityistarpeista (Juntunen ym. 2013, 106). OAJ:n puheenjohtajan Olli Luukkaisen mukaan ”suomalainen tutkimuspohjainen opettajankoulutus tarvitsee jatkuvasti perustakseen uutta tutkimusta” (OAJ 2020). Opettajien jatkuvan ajanmukaisen ammattitaidon päivittämistarpeen mukaisesti Suomen valtio investoi pedagogiseen kehittämiseen tukemalla tutkimusta, opettajien lisäkoulutusta sekä kehittämishankkeita. Itse pidän tällaista tukea erittäin arvokkaana mahdollisuutena kehittää opettajien ammattitaitoa.

Toisaalta kehittämisprojektini myötä olen myös huomannut, että riippumatta valtion tuesta ja ohjauksesta jokainen opettaja voi toimia oman alansa kehittäjänä joskus jopa tiedostamatta sitä. Erityisesti, kun olen tutustunut kahden italialaisen kollegan työhön, olen pohtinut, mistä jokaisen musiikinkasvattajan opettajuuden kehittämistarve voi saada lähtönsä. Kuten Giovanni Mancuson ja Fabio Ferruccin esimerkit näyttivät minulle, lähtökohta voi olla pelkästään opettajan oma sisäinen ja vastustamaton tarve antaa omalle

työlleen oikea merkitys ja tarkoitus. Motiivin ei silloin tarvitse olla ulkoinen, kuten esimerkiksi lisäkoulutuksen tarve tai uuteen opetussuunnitelmaan sopeutuminen. Vuoden 2020 maailman yliopistojen rankinglistoilla kahdeksan laitosta italialaisista yliopistoista sijoittui kymmenen parhaan joukkoon, vaikka edelleen yliopistojen rahoitus on alimitoitettua. Tutkimuslaitokset ”eivät tarjoa vakautta eivätkä tulevaisuutta omille parhaille aivoille”. (Venturi 2020.) Erityisesti musiikkikasvatuksen tutkimustöihin Italiassa ei ole juurikaan suunnattu rahoitusta ja musiikkipedagogiikka on saanut tunnustusta opetushallinnolta vasta viimeisinä vuosina. Lisäksi vain osa konservatorioista on alkanut järjestää musiikkipedagogin kahden vuoden erikoistumiskursseja. Puutteellisesta valtion tuesta huolimatta italialaisten kollegojeni haastattelut todistivat minulle, että Italiassa on tutkivia ja innovatiivisia opettajia. Keskeinen piirre näillä kollegoilla tuntuu olevan halu reflektoida omaa työtään ja kuunnella oppilaittensa odotuksia.

4.1 Integroivia opetusjärjestelmiä Suomessa

Kehittämistyötäni varten halusin tietää, minkälaisia integroituja opetusjärjestelmiä musiikkiopistot kehittävät ja tarjoavat eri puolilla Suomea. Esittelemäni tieto perustuu osittain tekemiini haastatteluihin tai löytyi seuraamalla musiikinteorian tunteja ja etsimällä musiikkiopistojen omilta nettisivuilta. Tutustuttuani erilaisiin musiikin perusteiden opetuksen integrointitapoihin tuntui, että Suomessa on laajalti tarve uudistaa musiikin perusteiden opetusta. Yleinen pyrkimys on nimenomaan yhdistää teoria käytäntöön, eli soittamiseen, sekä monipuolistaa opetustapoja.

Integroidut opetusjärjestelyt ovat saaneet pääkaupunkiseudulla vakiintuneita muotoja mm. tuntien suunnittelun osalta. Useimmiten edellä mainituissa opetusjärjestelyissä soitonopettajat opettavat ainakin musiikin perusteiden ensimmäisen tason (vanha mupe 1). Esimerkiksi Itä-Helsingin musiikkiopistossa (IHMO) perustason musiikin perusteiden (muha) opetuksen ensimmäistä muha 1 -kurssia opettavat soitonopettajat. Järjestelmä toimii niin, että soitto-oppilaat kokoontuvat pienryhmätunneille, joissa tutustutaan musiikin perusteiden käsitteisiin soittimia hyödyntäen. Ryhmätapaamisiin käytetty aika vähennetään soitotuntien pituudesta tasapuolisesti kultakin oppilaalta. Valmentavan vaiheen jälkeen muha-opetus jatkuu vielä soitinryhmittäin musiikinteorian opettajan ohjauksella ja opetuksessa käytetään edelleen mukana oppilaiden omia soittimia. Säveltäminen kuuluu muha-opetukseen IHMOssa, mutta improvisointi ei varsinaisesti kuulu muha-tuntien opetuksen sisältöihin.

Sen sijaan Keski-Helsingin musiikkiopistossa improvisoinnista on tullut tärkeä osa muha- ja orkesteriopetusta. Musiikkiopistossa on käynnissä hanke Elämys, oivallus ja ilo, jossa oppilaat säveltävät, harjoittelevat ja esittävät soitinryhmittäin omia teoksiaan. Projektissa käytetään koko ajan myös improvisaatiota ja draamaa. Olen saanut seurata muutamia muha-tunteja, joiden pituus on 60 minuuttia ja jotka sisältävät musiikinteoriaa ja improvisointia. Ryhmä improvisoi käyttäen välillä omia soittimia ja välillä kaikenlaisia esineitä, mm. tyhjiä muovipulloja ja kyniä. Seuratessani tunteja olin mielissäni oppilaiden aktiivisuudesta, taidoista sekä ryhmän vuorovaikutuksesta. Tunnit antoivat oppilaille uutta tietoa musiikinteoriasta ja olivat samalla hauskoja ja luovia. Ihailin myös oppitunnin opettajan tehokasta ajankäyttöä. Esimerkiksi kotiläksyjen tarkastus vei korkeintaan kymmenen minuuttia ja toimi selkeästi myös taukona ryhmäläisille.

Myös muualla Suomessa on käynnistynyt kehittämishankkeita, jotka pyrkivät vastaamaan musiikkikasvatuksen uusiin tarpeisiin. Esimerkiksi Savonlinnan, Kotkan seudun sekä Valkeakosken musiikkiopistoissa oli vuosina 2014-2015 käynnissä kehittämishanke nimeltään ”Selkeät sävelet”. Hankkeen yksi tavoite oli musiikin perusteiden integrointi soitonopetukseen. Kouluttajana toimi Matti Makkonen. Savonlinnan musiikkiopisto on siitä lähtien tarjonnut oppilaille perinteisen musiikinteorian ryhmäopetuksen lisäksi myös integroitua opetusta: soittotunti on silloin tavallista pidempi. Tämä järjestely tosin sisältää lisämaksun oppilaalle. Toisaalta, kun oppilaan ei tarvitse käydä erikseen musiikinteorian tunneilla, ”vapautuu resursseja osallistua esim. yhteismusisointiin”. Savonlinnassa on saatu integroinnista paljon positiivisia palautteita: ” [oppilaiden mukaan] se on yksilöllistä, intensiivistä, tehokasta ja kokonaisvaltaista oppimista.” (Savonlinnan tanssi- ja musiikkiopisto 2019.)

4.2 Integrointi Yhdysvalloissa: CM programs

Yhdysvaltalaisessa Juilliard-opistossa syntyivät 1940-luvulla ”Comprehensive Musicianship” (CM) -opetussuunnitelmat, jotka saivat myöhemminkin väliaikaista suurta suosiota 1960-70 -luvulla. Kyseisten opetussuunnitelmien päätavoitteena on ”oikaista musiikkikasvatuksen liian osastoitua järjestelmää ja korvata sen holistisella oppimisella”². (Rogers 2004, 20.) CM:n tarkoitus on kouluttaa opiskelijoita kokonaisvaltaiseen musiikkouteen integroimalla yhteen ainakin neljä erilaista oppiainetta. Oppilaat voivat valita

² ”To rectify the compartmentalization of music study and to substitute holistic learning is the ultimate goal.”

instrumentin soiton lisäksi esimerkiksi musiikin historiaa, harmoniaoppia, kamarimusiikkia, orkesterin johtoa, improvisointia tai säveltämistä. CM-opetussuunnitelmat painottavat erityisesti improvisointia sekä säveltämistä.

Yhdysvaltalaisissa musiikkiopistoissa, joissa CM-opetussuunnitelmat ovat olleet käytössä, Rogers (2004) on havainnut yleisiä haasteita. Opetusmateriaalin puute on ohjannut opettajat tuottamaan omia materiaaleja. Opettajien tekemien oppimateriaalien heterogeenisuus on hankaloittanut arvioinnin tasavertaisuutta. Lisäksi koska CM-opetussuunnitelmat perustuvat eri opetusaineiden yhdistämiseen, ne ovat vaatineet opettajilta laajaa asiantuntemusta ja monipuolista taitoa. Rogers ehdottaa mahdollisena ratkaisuna tai apukeinona tiimiopettajuutta (team teaching), jossa ”olennaisia olisivat tiivis yhteistyö sekä yhteiset tavoitteet”³. (Rogers 2004, 21-22.)

Mitä ”comprehensive musicianship” eli kokonaisvaltainen muusikkous tarkoittaa? Kodályn mukaan ”taitavan muusikon” olennaisia taitoja ovat harjaantunut korva, harjaantunut äly, harjaantunut sydän ja harjaantuneet kädet (Paraczký 2009, 87-88). Neljän mainitun taidon tasapainoinen ja jatkuva kehittäminen toteutuisi mielestäni vaivattomimmin integroivalla opetusmenetelmällä, jossa ajattelu, kuuntelu ja soitto tukisivat toisiaan syklisesti musiikkiopintojen alusta lähtien.

Integroinnin ydin on Rogersin (2004) mielestä luoda musiikin analyysin ja musiikin kuuntelun välisiä yhteyksiä ja suhteita⁴. Hänen mukaansa integraatio ja integroitu musiikin teorian opetus voidaan nähdä pikemminkin opetustapana tai menetelmänä kuin erikoinena opetustuntien järjestelyinä. Rogers väittää, että integroinnin voi toteuttaa neljällä eri muodolla: integroitu opetus (integrated teaching) integroiduilla tunneilla (integrated classes), integroitu opetus erillisillä tunneilla, eriytynyt opetus (separated teaching) integroiduilla tunneilla sekä eriytynyt opetus erillisillä tunneilla. (Rogers 2004, 17-18.) Toisin sanoen kahden opetusaineen integroinnin onnistuminen on kiinni opettajien ajattelu- ja toimintatavoista pikemminkin kuin opetustilojen tai tuntien käytännön järjestelyistä. Olen pohtinut oman pilottiryhmäni kohdalla, että integrointi jää vain tyhjäksi sanaksi, ellei mi-

³ ”Extremely close cooperation and unanimity of purposes are essential.”

⁴ ”Making connections and establishing relationships between thinking about and listening to music.”

nun sekä muta-opettajakollegani ajattelutavassa ja asenteessa tapahdu muutosta yhteisten tavoitteiden hyväksi. CM-opetussuunnitelmia soveltaen yksi keskeinen päätaavoite tulisi olla oppilaiden kasvu kohti kokonaisvaltaista muusikkoutta.

4.3 Musiikin perusteiden opetuksen uudet tuulet Italiassa

Italiassa musiikinteorian opetusta on integroitu soitonopetukseen vain joissakin yksityisissä musiikkiopistoissa. Kesällä 2019 haastattelin muutamia italialaisia kollegoja, joista osa toimii nykyään soitonopettajina yksityisissä musiikkiopistoissa. Heidän kertomustensa mukaan musiikin perusteiden alkeisopetus on usein järjestetty integroituna soitto-tunteihin. Soittotunnin aikaa ei ole pidennetty integroinnin seurauksena, vaan soittotunneilla opetetaan tiivistetysti musiikinteoriaa soiton näkökulmasta nostamalla esiin ”tarpeellisimmat” käsitteet. Haastattelujen perusteella vaikuttaisi siltä, että teoriaopetuksen soittotunteihin integroimisessa ovat vaikuttaneet lähinnä muut kuin pedagogiset syyt. Järjestelyllä pyritään helpottamaan soitto-oppilaiden ja heidän huoltajiensa arkea sekä musiikkiharrastuksen aiheuttamaa painetta. Toisaalta monissa muissa yksityismusiikkioppilaitoksissa musiikin perusteiden opetus on järjestetty perinteisesti erillisenä opetustuntina ja se pyrkii antamaan nuorimmille valmiuksia konservatorioiden pääsykokeisiin.

Italialainen musiikkikasvatusjärjestelmä on nykyaikana täysin toisenlainen kuin omina opiskeluaikoinani. Opetusjärjestelmän uudistuksen (1999-2018) myötä, Italian konservatorioiden antama pätevyys rinnastettiin yliopiston akateemiseen tasoon. Nykyään konservatorioon pääsy vaatii ylioppilaskirjoituksia ja käytännössä täysi-ikäisyyttä. (Ministero Università e Ricerca 2020) Opiskeluaika on viisi vuotta ja opintopisteiden kokonaismäärä on 180 ensimmäisessä kolmen vuoden jaksossa (triennio) ja 120 viimeisessä kahden vuoden jaksossa (biennio). Italian musiikkikasvatusjärjestelmän suuri muutos on jo nostanut esille siellä suuria ongelmia ja paljon kysymyksiä koskien lasten sekä nuorten musiikkikasvatusta. Haastattemieni italialaisten kollegojen mukaan yleisin huolen aihe on se, että ilman perustason tasokasta ja kattavaa opetusta nuoret musiikin harrastajat eivät voi saavuttaa enää konservatorion vaatimaa tasoa. Toiseksi täysi-ikäisyyden pääsyvaatimus voi rajoittaa joidenkin nuorten lahjakkuuksien mahdollisuuksia päästä konservatorioiden tarjoamaan laadukkaaseen opetukseen. Näin ollen musiikkikasvatus, joka edeltää konservatorioiden ammatillista tasoa, on täysin ohjeistamatonta valtion puolelta sekä vailla opetusministeriön opastavia luotsauksia sisällöistä ja tasojen erilaisista vaatimuksista.

Italiassa on kuitenkin reagoitu musiikkikasvatusjärjestelmän uudistuksen tuomiin haasteisiin monilla tavoin. Useat konservatoriot sekä monien kaupunkien musiikkiopistot ovat omin resurssein keksineet luovia ja toimivia ratkaisuja nuorten musiikkikasvatukseen. Jotkut opettajat näkevät rajoittamattoman tilanteen ennemminkin positiivisena asiana. Syntynyt ”vapaat kädet” -tilanne mahdollistaa heidän näkökulmastaan myös kokeilua ja luovia opetusratkaisuja. Oppilaitokset etsivät uusia koulutusideoita myös verkostoitumalla muiden maiden musiikkioppilaitosten kanssa. Esimerkkeinä uusista ratkaisuista esittelen seuraavissa luvuissa Venetsian konservatorion valmentavat kurssit sekä Parman konservatorion Laboratori musicali -työpajat.

4.3.1 Giovanni Mancuson luova opetusmalli Venetsian konservatoriossa

Haastattelin Venetsian konservatorion musiikinteorian opettajaa Giovanni Mancusoa. Hän on toiminut musiikinteorian opettajana vuodesta 2003 lähtien ja työskentelee tällä hetkellä Venetsian konservatoriossa niin akateemisen tason kuin valmentavien kurssien opettajana. Mancusolla on klassisen pianistin koulutus, ja nykyään hän esiintyy soolo- ja kamarimuusikkona yli genrerajojen sekä toimii myös säveltäjänä.

Mancuso on vähitellen kehittänyt omanlaistaan teorian opetusmenetelmää, jonka päätaavoitteena on innostaa nuoria oppilaita monipuolisilla ja toiminnallisilla opetustunneilla. Hänen valmentavien kurssiensa sisältö on tämän opinnäytetyön kannalta kiinnostavaa, sillä siinä on paljon yhtymäkohtia omaan pilottiryhmääni; hänen noin kymmenen hengen opetusryhmänsä muodostuvat eri instrumentteja soittavista oppilaista, ja ryhmät aloitetaan noin 10-vuotiaina. Tukemalla oppilaiden luovuutta ja aktiivisuutta Mancuso pyrkii saavuttamaan omia päätavoitteitaan: oppilaat oppivat uusia tärkeitä asioita ja tunnit ovat samalla hauskoja ja innostavia. Mancuson toimintatapa vaatii opettajalta luovuutta, joustavuutta ja paljon aikaa. Toisaalta hän totesi haastattelussa, että toimintatapa myös palauttaa ja innostaa opettajaa itseäänkin.

Mancuso kokee, että hänen oppijakeskeinen opetustapansa ruokkii sekä oppilaiden että opettajan motivaatiota. E. Claparède (Claparède 1931, Tafurin 1995, 27 mukaan) korosti jo vuonna 1931, että uuden pedagogiikan perustana pitäisi olla oppijoiden omat halut sekä motiivit ja uusien opetusmenetelmien kuului ohjata oppijoita tutkimusmatkalle, leikkimiseen ja ympäristön aktiiviseen havaitsemiseen. Tafurin sanoin opettajan taito on

”osata sytyttää [oppijassa] oppimisprosessi tekemisen kautta”⁵ (Tafuri 1995, 31). Myös opettajan tarpeet on otettavia huomioon pedagogisessa vuorovaikutuksessa: siinä molemmat osapuolet, opettaja ja oppija, vaikuttavat toisiinsa, muuttuvat ja oppivat. Tietoisesti tai alitajuisesti opettaja kommunikoi opettaessaan millaista merkitystä (tai merkityksättömyyttä) hän antaa opetusaineelle. (Tafuri 1995, 31; Ahonen 2004, 105.)

Mancuson tunteihin sisältyy improvisointia sekä omalla että muilla soittimilla, säveltämistä ja toki myös valmistautumista lopputesteihin, joiden kautta oppilaat saavat valmiuksia jatko-opintoihin konservatorioissa. Mancuso ei kuitenkaan halua kutsua omaa opetusmenetelmäänsä ”metodiksi”, vaan opetusmalliksi. Hän kertoi, että opetettavat ryhmät ovat joka vuosi hyvin eritasoisia riippuen iästä ja oppilaiden luonteesta, jolloin käytettävät opetusmenetelmät mukautuvat ja vaihtuvat jatkuvasti.

Vaihtelevien ryhmien tarpeiden takia ryhmään tutustuminen tai sen ”lukeminen” on keskeistä Mancuson opetuksessa, ja hän käyttää siihen myös runsaasti aikaa. Mancuso antaa usein oppilailleen omaa rauhaa säveltämistä varten (esim. puolituntia). Samalla hän itse - hiljaisesti tarkkaillen ja ”tulkiten”- oppii oppilaidensa luonteesta sekä heidän musiikillisten taitojensa tasosta ja oppimistyyleistä. Tulosten perusteella hän sitten muokkaa ryhmälle toimivia opettamistapoja. Aikaresurssien puolesta Mancusolla ei ole ongelmia, sillä musiikinteorian opetukseen on valmentavilla kursseilla varattu kaksi ja puoli tuntia viikossa. Täten tuntien sisältöihin mahtuu helposti improvisointia, säveltämistä ja yhteissoittoa.

Haastattelujen perusteella huomasin, että monissa Italian konservatorioissa yhteissoitto ei useinkaan kuulu valmentaviin kursseihin. Opetustarjonta riippuu samalla tavalla kuin teorianopetuksessa yksittäisten konservatorioiden resursseista. Näin ollen nuorimpien oppilaiden orkesteri- tai kamarimusiikkitoiminnan järjestäminen on monesti kiinni opettajien omista päätöksistä. Mancuso käyttää musiikinteorian tuntien resursseja myös yhteissoittoon ja hän kokee, että se innostaa oppilaita ja motivoi heitä tulemaan tunneille. Joskus on kuulemma käynyt niin, että oppilaat, jotka halusivat keskeyttää soittotunneilla käymisen, jatkoivat kuitenkin mielellään pelkästään hänen teorialunneillansa käymistä. Monessa tapauksessa on käynyt niin, että hänen teorialunneillansa alkanut yhteissoitto on monella kokoonpanolla jatkunut ammattitasolle asti.

⁵ ”È un saper far fare per provocare apprendimento.”

Oppilaat hänen tunneillaan improvisoivat yhdessä sekä myös soittavat omia sävellyksiään; säveltäminen tapahtuu osittain hänen opetustuntiensä aikana ja osittain kotiläksynä. Improvisointi on Mancuson opetuksessa tavoitteellista. Strukturoiduissa improvisoinnin harjoitteissa hänen oppilaansa kohtaavat rytmisiä tai harmonisia haasteita. Vapaassa improvisoinnissa he taas tutustuvat erilaisiin soittotapoihin, soittoväriin ja erilaisiin intensiivisyysasteisiin fyysisellä, visuaalisella ja toiminnallisella tavalla. Molemmat osa-alueet, musiikinteorian taidot sekä ilmaisutaidot, ovat ensiarvoisia soittamisen näkökulmasta. Opettajan tulisi osata tukea muusikon kokonaisvaltaista kasvua: sekä luovuuden että persoonallisen ilmaisukyvyn kehittyminen ovat keskeinen osa kaiken tasoista instrumenttiopetusta (Juntunen ym. 2013, 174).

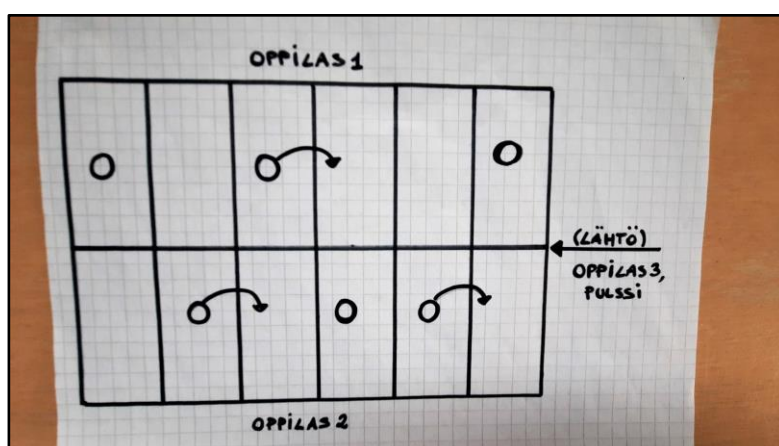
Giovanni Mancuson luomien opetusmenetelmien taustalla vaikuttavat vahvasti hänen opintonsa L.D. "Butch" Morrisin (1947-2013) improvisaatiokursseilla. Morrisin kehittämässä Conduction- improvisaatioharjoituksissa oppilaat pääsevät johtamaan yksi kerrallaan vapaasti improvisoivaa ryhmää käyttämällä tahtipuikkoa tai käsimerkkejä. Opettaja toimii harjoituksissa fasilitaattorina, joka voi esimerkiksi avustaa sivusta käsimerkkien vaihtumisessa. Mancuso on tarjonnut oppilailleen myös toisen lähestymistavan improvisointiin ottamalla soitettavaan ohjelmistoon K. Stockhausenin sävellyksiä kuten myös populaarimusiikista F. Zappan teoksia. Yleensä improvisointi ja säveltäminen muotoutuvat projekteina, jotka kestävät koko lukuvuoden ja huipentuvat konserttiin.

Joskus Mancuson tunneilla improvisoinnin tavoite kohdistuu tarkasti tiettyyn rytmisoluun tai asteikkoon, joilla oppilaat improvisoivat. Mancuso hakee yleensä em. improvisoinnin materiaalia suoraan ohjelmistosta, jota hän on kerännyt vuosien varrella ja jota hän jatkuvasti päivittää. Ohjelmisto koostuu osittain klassisesta musiikista, esim. improvisointituokio on voinut lähteä J.S. Bachin kolmannen Brandenburgilaisen konserton alkurytmistä, sekä myös minimalistisen musiikin tai jazzin tyylikeinoista. Pari vuotta sitten Mancuso kokeili onnistuneesti ns. focus-vuotta: silloin he kuuntelivat ja analysoivat erään valmennusryhmän kanssa lukuvuoden aikana I. Stravinskin *Le sacre du Printemps* -teosta ja käyttivät siitä ekstrapoloituja elementtejä improvisointiin ja säveltämiseen. Oppilaat oppivat Stravinskin sävellyksen kautta paljon teoreettisia asioita, mutta kehittivät myös omia sekä rytmisiä että ilmaisullisia taitojansa. Kaiken kruunasi huikea loppukonsertti, jossa he esittivät itse säveltämänsä oopperan.

Mancuson opetustavalle on keskeistä teoslähtöisyys. Hän hakee myös melodia- ja rytmidiaktaatteja sekä säveltapailun harjoituksia todellisesta musiikista, kuten Mozartin,

Bachin, Bartókin, Varèsen, Franckin ja monien muiden säveltäjien teoksista. Yksi yleinen harjoitus hänen tunneillansa on soinnuttaa melodiaa, joka on entuudestaan tuntematon opiskelijoille. Kun kaikki oppilaat ovat kirjoittaneet omia ratkaisujaan, hän näyttää heille mitä kyseinen säveltäjä oli itse ”keksinyt”. Sen jälkeen he yhdessä keskustelevat tuloksista. Näin he lähestyvät opetettavaa ainetta, soinnutusta, luovalla ja aktiivisella tavalla. Oppija- ja teoslähtöisyyden lisäksi, luovuus ja leikkisyys ovat keskeisiä komponentteja Mancuson opetuksessa. Hän esitti minulle muutamia leikkejä, joiden tavoite on rytmiikan harjoittaminen. Yhden näistä hän on lainannut suoraan afrikkalaisesta akadindalla (ksylofonin tyyppinen soitin) esitetystä musiikista. Harjoitus on yleensä osoittautunut hänen oppilailleen hauskaksi, sopivan haastavaksi sekä kehittäväksi.

Akadinda-harjoitukseen (kuvio 2) tarvitaan vain kynä ja paperi, johon opettaja piirtää yksinkertaisen 12-soluisen lokerikon. Solut jaetaan kahdelle riville, jolloin molemmille riveille jää kuusi solua. Jokainen solu edustaa yhtä neljäsosanuottia ja täten tahtilaji on 6/4. Opettaja kirjoittaa valmiiksi soluihin koputettavia iskuja. Harjoitus toteutetaan niin, että kaksi oppilasta asettuu vastakkain paperin eteen, jolloin molemmille on esillä heidän oma stemmansa. Oppilaat soittavat opettajan antamien iskujen mukaisesti kumpikin omaa rytmiään, kolmannen oppilaan koputtaessa taustalle peruspulssia. Silloin tällöin opettaja siirtää iskujen paikkoja lokerikossa, ja saman tien soittajat muuttavat rytmiään sen mukaisesti.



Kuvio 2. Akadinda-harjoitus. Pallot kuvastavat neljäsosanuotteja, joiden paikkaa opettaja siirtää esimerkiksi nuolten mukaisesti solujen sisällä.

Haastattelun loppuvaiheessa kysyin lopputestien tuloksista: valmistuvatko hänen oppilaansa akateemisen tason vaatimiin testeihin? Hän sanoi, että varsinaiseen testeihin valmistautumiseen hän käyttää todella intensiivisesti kolmen vuoden valmentavasta jaksosta vain viisi viimeistä kuukautta. Silloin tunneilla menetellään tiukasti perinteisellä tavalla tehden intensiivisesti säveltapailu- ja diktaattiharjoituksia. Tulokset ovat olleet pääsääntöisesti hyviä.

Kysyessäni yhteisestä toiminnasta teorian ja soitonopettajan välillä heidän oppilaitokseensa, Mancuso totesi, että yhteistyö on melko olematonta. Hän itse kokee tärkeäksi tietää ryhmäläistensä soittotason, johon hän tutustuu kuuntelemalla oppilaiden soittoa ja myös keskustelemalla suoraan heidän kanssaan opetusjakson alkuvaiheessa. Hän ei siis juurikaan kaipaa palavereja oppilaiden soitonopettajien kanssa.

4.3.2 Fabio Ferrucci ja verkostoituminen Parmassa

Parman konservatorion musiikinteorian opettaja Fabio Ferrucci kaipaa enemmän soiton- ja musiikinteorian opettajien yhteistoimintaa omassa työssään. Hänen sanojensa mukaan kurssilaisten soitonopettajien oveen koputtaminen kuuluu hänen työrutiineihinsa. Ferrucci on toiminut monta vuotta yläasteen musiikkiopettajana ja siirryttyään opettamaan konservatorioon hän jäi ”ikävoimaan” peruskoulujen säännöllisiä opettajien palavereja. Samalla tavalla kuin venetsialainen kollegansa, Ferrucci kyllästyi perinteiseen musiikinteorian opetustapaan ja sen sata vuotta vanhoihin opetusmateriaaleihin. Noin kymmenen vuotta sitten hän alkoi etsiä uutta tietä. Viimeisten kuuden vuoden aikana hän on matkustanut pitkin Eurooppaa ja kerännyt tietoa musiikinteorian opetusmenetelmistä seuraamalla tunteja sekä tutustumalla opettajiin.

Ferrucci turhautui erityisesti perinteisen säveltapailun irrallisuuteen soittamisesta. Hänen mukaansa myös rytmitapailuissa (Italian kielellä solfeggio parlato) oppilaita pakotetaan tapailemaan niin epätodellisia rytmejä, etteivät he joudu kohtaamaan niitä enää välttämättä koko soittourallaan. Myös Delfratin (2018, pos.1216, 77%) mielestä oppilaat osaa- vat usein tapailla rytmejä, joita eivät sitten osaa soittaa. Milanon konservatoriossa vuonna 1895 A. Boito ja G. Tebaldini yrittivät epäonnistuneesti poistaa kokonaan rytmitapailun oppiaineen musiikinteorian opetuksesta ja Ferrucci kertoi, että vielä vuoteen 2017 asti Italiassa oli aktiivinen seura, jonka ainut tarkoitus oli solfeggio parlaton lakkautus koko maassa. Toinen Delfratin ja Ferruccin kritiikin kohde on ”säveltapailun didaktii-

kan atomismi”⁶. Perinteinen säveltapailun ”paloitteleva” lähestymistapa inhiboi oppilaiden luonnollista taipumusta soivan tapahtuman holistiseen kuuntelemiseen. Järkevämää sen sijaan on lähteä aina liikkeelle lyhyistä mutta lapsille tutuista melodioista ja vasta sen jälkeen pilkkoa ne erilaisiin asteisiin. (Delfrati 2018, pos.938, 59%.) Kuitenkin Ferrucci pitäisi kiinni monista perinteisistä musiikinteorian opetustavoista, joista yksi on nuottien piirtäminen kynällä paperille. Hänen mielestään nuottien käsin kirjoittaminen helpottaa esimerkiksi sävelten eri korkeuksien fyysisen spatiaalisen havainnoinnin.

Kodály’n ja Dalcrozen menetelmät ovat nykyajan Italiassa ihailun ja tutkimusten kohteita. Ferrucci on usein vierailut mm. Unkarin konservatorioissa ja tutustunut siellä erityisesti Kodály’n teoslähtöiseen opetusmenetelmään ja sen etuihin. Koska Italiassa solmisaati-onimiä käytetään myös nuottiniminä, vastaavanlainen käytäntö olisi siellä mahdotonta. Samasta syystä relatiivinen säveltapailu ei ole käytössä mm. Ranskassa, Espanjassa, tai Venäjällä. Keskustellessani asiasta Ferruccin kanssa kävi ilmi, että kuten useammat muut italialaiset kollegansa, hänkin on pitkään käyttänyt numeroilla laulamisen menetelmää: solmisaationimen sijaan jokaista sävelastetta vastaa järjestysluku eikä tavu. Ferruccin mielestä numeromenetelmä on osoittautunut toimivaksi kompromissiksi. Rogersin (2004, 135) mukaan solmisaation keskeinen tavoite on kehittää ”kuulemisen joustavuutta sekä kykyä mukautua joutuisasti uuteen tonaliteettiin”. Itse olen pohtinut soittooppilaita sekä pilottiryhmää opettaessani, minkälaisia toimivia vaihtoehtoja olisi olemassa saavuttaakseni Rogersin yllämainitsemia tavoitteita.

Jo ensimmäisten koulutusmatkojensa aikaan Ferrucci päätti jakaa saatuja tuloksia italialaisten kuten myös muiden eurooppalaisten musiikinteorian opettajakollegojensa kanssa. Vuodesta 2015 lähtien hän on järjestänyt Parman konservatoriossa ”Sentiamoci a Parma! connecting ears” -nimistä seminaaria (Conservatorio Arrigo Boito di Parma 2020). Tammikuun lopussa taitavia ja innovatiivisia eurooppalaisia musiikinteorian opettajia (mm. Norjasta, Ruotsista, Englannista, Unkarista, Ranskasta, Belgiasta) kokoontuu Parman konservatorioon kolmeksi päiväksi, ja yhteisen keskustelun lisäksi he pitävät ”demotunteja” toisilleen ja jakavat mahdollisia uusia opetusmenetelmiä ja opettamisen työkaluja. Näiden esitettyjen opetusvälineiden joukkoon on hiljattain tullut mukaan myös improvisointi.

⁶ ”Atomismo didattico” fokusoi yksittäisiin sävelasteisiin ja rytmeihin kadottamalla melodisen ja rytmisen kokonaisuuden tuntemusta.

Seminaarin myötä Ferrucci on saanut myös itse uusia kehittämisideoita omaan opetukseensa. Hänen musiikinteorian tunneillaan nuorimmat oppilaat improvisoivat laulamalla. Kodály'n menetelmästä inspiroituneena Ferrucci yleensä aloittaa improvisoinnin käyttäen vain kolmea ensimmäistä sävelasteetta. Hänen musiikinteorian opetuksensa on oppijalähtöistä ja klassisen ohjelmiston lisäksi hän käyttää tunneillaan myös pop- ja rock-musiikkia, jota varsinkin nuorimmat oppilaat kuuntelevat eniten. Hän mainitsi yhtenä kevyen musiikin lisäetuna sen harmonian yksinkertaisuuden ja toistuvuuden. Samalla tavalla kuin hänen em. venetsialainen kollegansa, Ferrucci käyttää opetuksessaan oikeita teoksia diktaatteihin sekä laulu- ja rytmitehtäviin. Hänen kertomansa mukaan Italiassa teoslähtöisyys on astunut musiikinteorian opetukseen vasta 2010-luvulla.

4.4 Melodiadiktaatin menetelmät

Teoslähtöisyys sekä soittimien käyttö näyttävät olevan yleinen kehittämissuunta myös muiden Euroopan maiden musiikinteorian opetuksessa. Haastattelin Lontoon Guildhallin konservatorion musiikinteorian opettajaa. Hän kertoi, että hänen oppilaitoksessaan on kokeiltu musiikinteorian integroitumista nuorimpien jousisoittajien orkestereihin. Kodály'n ja Dalcrozen perinteitä kunnioittaen orkesterien soitettavaa ohjelmistoa käsitellään ensiksi laulu-, rytmikka- sekä sävelkorvan harjoitteilla. Englannissa sekä improvisointi että säveltäminen kuuluvat yleensä (riippuu kuitenkin koulusta) ala- ja yläasteen musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmiin, mutta haastattelemani musiikinteorian opettajan mukaan niitä käsitellään lähinnä leikinomaisesti ja tavoitteena on asiaan tutustuminen. Guildhallin konservatoriossa melodiadiktaatti on keskeinen osa musiikinteorian opetusta ja siinä käytetään laadukasta todellista ohjelmistoa. Samalla tavoin kuin menneisyydessä, myös nykyään diktaattimenetelmät vaihtelevat suuresti maiden välillä. Uskon, että kokemusten jaosta opettajien välillä olisi merkityksellinen apu menetelmien ja laajemmin ajatellen musiikinteorian opetuksen kehittämiseen. Määränpäänä on tukea parhaiten laulu- ja soitto-oppilaiden kokonaisvaltaista musiikkikasvatusta.

Ranskassa teoslähtöinen musiikin perusteiden opetus on jo ollut vahva käytäntö 1980-90-luvuilta lähtien. Erityisesti melodiadiktaatti on ollut siellä tärkeänä osana musiikkikasvatusta 1800-luvulta lähtien. Siihen aikaan Pariisin konservatoriossa melodiadiktaatista tuli virallisesti pakollinen oppiaine, alussa vain laulajille, nimellä "solfège" (Paraczky 2009, 29). Nykyään ranskalaiset eivät enää käytä keinotekoisia diktaattimelodioita opetuksessaan. Melodiadiktaatin lisäksi ranskalaiset kollegat ovat jo pitkään hyödyntäneet

musiikinteorian opetuksessa "sointiväridiktaattia": oppilaat kuuntelevat esimerkiksi sinfoniaa ja kirjoittavat orkesterin eri soittimien stemmoja.

Ranskalaisten musiikinteorian opetusmetodista tuli 1800-luvun lopussa suomalaisen M. Wegeliuksen ihannekohde ja se vaikutti suuresti ensimmäisiin suomalaisiin melodiadiktaatin menetelmiin. Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto (SML) vuodesta 1980 lähtien on toimittanut musiikkioppilaitosten käyttöön melodiadiktaattitehtäviä, jotka ovat asteittain eteneviä ja keinotekoisia. Samaan aikaan Suomessa on ollut käytössä S.-S. Raition diktaattimelodioita, joiden muodostamisperiaatteet sekä tyylit ovat samanlaisia kuin SML:n diktaattikokoelmassa. 1980- ja 1990-luvuilla ilmestyivät Suomessa T. von Creutleinin sekä A.-M. Sillanpään diktaattimenetelmiä, jotka molemmat perustuivat Kodály'n filosofiaan ja teoslähtöisyyteen (Paraczký 2009, 44-45). Kodály kehotti käyttämään lasten musiikinopetuksessa vain oman maan arvokasta kansanmusiikkia ja ulkomaalaisesta musiikista hän "hyväksyi" vain mestariteoksia; lisäksi hän korosti elävän musiikin kokemuksen tärkeyttä lasten musiikinopetuksessa. Teoslähtöinen Kodály'n opetusmenetelmä sovellettiin suomalaisten oppilaiden käyttöön 1960-luvun alussa Lahden konservatoriossa E. Hakkaraisen johdolla. (Rusi 2008, 20-21; 1.) Vuonna 1998 Hakkarainen laati unkarilaisen Á. Sármasin kanssa diktaattikokoelman 167 wieniläisklassismista lainattuja esimerkkejä. Kirjan nimi on Kaksiääninen diktaattikirja elävästä musiikista; tekijöiden sanoin harjoitukset tähtäävät siihen, että "säveltapailuopetus muuttuisi jatkossa yhä enenevässä määrin todellisen musiikin opetuksesi" (Sármási ja Hakkarainen 1998, 2).

Jos Ranskassa 1800-luvulla vakiintui absoluuttinen säveltapailumenetelmä ja relatiivinen sen sijaan poistui, samaan aikaan Englannissa musiikinpedagogi J. Curwenin panoksen ansiosta vahvistui solmisaation tavujen käyttö säveltapailun opetuksessa (Delfrati 2018, pos.755, 50%). Relatiiviseen säveltapailuun (Movable do) perustuvat useimmat englantilaiset diktaattimenetelmät (Paraczký 2009, 46) ja niitä hyödynsi 1900-luvun alussa Z. Kodály, joka toi ne Unkariin perustaen oman koulukuntansa. Kuitenkin Paraczkýn mielestä solmisaation perustuva diktaattimetodi "edellyttää soitonopiskelijoilta hyvää musiikillista kuuloa ja puhdasta lauluääntä" (Paraczký 2009, 40).

Paraczkýn mukaan (2009, 5) melodiadiktaatti on sekä Suomessa että Unkarissa keskeisessä roolissa muusikkojen kouluttamisessa. Hänen tutkimuksessaan nousi esiin unka-

rilaisten (42%) sekä suomalaisten (15%) laulun- ja soitonopettajien huoli diktaattivaati-
musten kasvusta sekä soitonopetuksen ja musiikinteorian välille muodostuneesta ja alati
laajenevasta kuilusta (Paraczký 2009, 91).

Samalla tavalla kuin Suomessa ja Unkarissa, Italian konservatorioiden Teoria, ritmica e
percezione musicale -kursseilla melodiadiktaatti ja sen rinnalla laulaminen ovat keskei-
sessä roolissa. Ear training -kurssi, jossa melodiadiktaatteja harjoitetaan melko intensii-
visesti, on kaikille opiskelijoille pakollinen kurssi akateemisella tasolla ensimmäisten kah-
den vuoden aikana. Haastattelemieni italialaisten kollegojen mielestä diktaattimelodiat
eivät saisi olla keinotekoisia vaan mahdollisimman lähellä oppilaiden soittamia kappa-
leita. He käyttävät diktaateissa yleensä alkuperäisiä musiikkiteoksia, ja Mancuso hyö-
dyntää tehtävissä lisäksi oppilaiden itse keksimiä melodioita. Laulaminen on toinen ita-
lialaisten musiikinteorian kurssien kulmakivi: se kulkee rinnakkain diktaatin kanssa ja on
olennainen osa opintoja, jota ei kyseenalaisteta. Teoslähtöisyys on siinäkin tärkeä pe-
rusta.

4.4.1 Diktaatti ja sisäinen kuulo

Tutustuessani erilaisiin diktaattimenetelmiin aloin pohtia oppilaiden sisäisen korvan ke-
hittymistä suhteessa heidän selviytymiseensä diktaattitehtävissä. Diktaatin tavoite on ke-
hittää sisäistä korvaa, mutta toisaalta diktaattiharjoitukset vaativat hyvää sisäistä korvaa.
Hyvän musiikillisen korvan kehittäminen voisi olla heti ensimmäisten musiikinteorian tun-
tien keskeinen opetustavoite, joka antaisi oppilaille alustavaa pohjaa ennen melodiadik-
taatin kohtaamista.

Rogers (2004) väittää, että sisäisen korvan harjoittamiseen (ear training) sisältyvät dik-
taatit sekä nuoteista laulaminen. Molemmat ovat ”saman kolikon kaksi eri puolta, kaksi
eri polkua, jotka suuntautuvat yhteiseen tavoitteeseen, sisäisen kuulon kehittämiseen.
Tämä mahdollistaa musiikin suhteiden tarkan ja analyyttisen kuuntelun”⁷. Toisin sanoen
tavoite on kehittää ”älyvää korvaa ja kuulevaa ymmärrystä”⁸. Lisäksi Rogers korostaa,

⁷ ” [Dictation and sightsinging] are both opposite sides of the same coin: two different avenues
to the single goal of developing internal musical perception. The ability to hear musical relati-
onships.”

⁸ ”The understanding ear and the earing mind.”

että hyvä diktaattimenettely on juuri kuullun diktaatin melodian laulaminen ennen kirjoittamista. (Rogers 2004, 100; 110-113.) Menettelyllä voitaisi vahvistaa sisäisen kuulon osallistumista koko kirjoittamisprosessiin.

Diktaatin päätavoite ei pitäisi olla nuottien oikein kirjoittaminen, vaan melodisten kuvioiden kuuleminen oikealla tavalla. Melodiadiktaatin kuuntelua voidaan verrata kirjainten lukemiseen, jossa joku voi lukea oikein kaikki yksittäiset sanat, mutta tasaisella äänellä ja ymmärtämättä lauseiden merkitystä. Samalla tavalla diktaattiharjoituksissa kyse ei ole yksittäisten sävelten kuuntelemisesta vaan musikaalisen idean tajuamisesta. Melodiadiktaateissa siis tapa, jolla kuuntelemme, vaikuttaa siihen, mitä kuulemme ja tehtävän ydin on nuottien välisten jatkoksien (chunks) tajuaminen. (Rogers 2004, 111-112.) Sävelten jaottelu (chunking) ja sen kehittämä musiikillinen muisti ovat diktaattitehtävien prosessin perusta (Lehmann, Sloboda ja Woody 2007, 111-112).

Sävelten jaottelua on tutkinut myös Tuire Kuusi (2019). Omassa artikkelissaan hän käsittelee auditiivista strukturointia, joka tarkoittaa ”kuulemistapahtumaan yhteydessä tapahtuvaa jatkuvan äänivirran tai kestoltaan rajallisen äänisarjan äänten keskinäisten suhteiden ymmärtämistä.” Hänen mielestään auditiiviseen strukturointiin liittyvät ongelmat vaikeuttavat musiikin opiskelua, ja strukturoinnin opettaminen pitäisi olla yksi osa musiikin perusteiden opetusta. Opetuksessa pitäisi harjoitella toistuvien yksikköjen eristämistä äänivirrasta ja niiden tunnistamista. Vähitellen tietyistä vahvoista ja toistetuista yksiköistä tulisi malleja, joiden tunnistamisella tapahtuisi äänivirran strukturointi. Kuusi korostaa vielä, että ”opettaminen olisi siis kaksipuolainen tapahtuma: ensin opeteltaisiin erottamaan yksiköt ja sitten nimeämään ja merkitsemään ne nuottisymbolein tai muin symbolein.” (Kuusi 2019)

4.5 Soittamisen ja laulamisen roolit nuotinluvun oppimisessa

Nuotinluvun alkeet kuuluvat yleensä soitonopetukseen, mutta kuulemani mukaan soitonopettajat toivovat siihen tukea musiikinteorian tunneilta. Nuotinluvun aloittamisen sopivasta ajankohdasta löytyy erilaisia mielipiteitä. E. Gordon (2007, 8) vertaa notaation tuntemista ikkunaan, jonka läpi kannattaa katsoa silloin, kun oma sisäinen kuulo toimii luotettavasti. Slobodan (2007) mukaan samalla tavalla kuin kielen oppimisessa, jossa ensiksi opitaan kuuntelemalla ja vasta sen jälkeen mukaan tulee lukeminen, musiikkikasvatuksessa ensiksi on tavoiteltava lapsen musiikillista tietoisuutta (musical awareness),

jonka jälkeen seuraisi nuotinluku. Myöhemminkin kannattaisi suosia integroivia menetelytapoja, joissa edistettäisi kaikilla peräkkäisillä kehittämistasoilla sekä nuotitonta että nuoteista soittamista. (Lehmann ym. 2007, 110.)

Olen pohtinut soittamisen ja laulamisen painotusta nuotinlukutaidon kehittymisessä siitä näkökulmasta, voiko soittaminen tarvittaessa korvata laulamisen nuotinluvun oppimisessa. Unkarilaisen tutkijapedagogin Doboszayn mukaan nuotinluvun omaksuminen onnistuu paljon tehokkaammin soittimien avulla kuin pelkästään laulamalla, koska sillä voidaan ”hyödyntää paremmin soittimiin perustuvia assosiaatioita” (Paraczký 2009, 29). Lisäksi mietin, voiko soittimien käyttö muta-tunneilla tuoda lisää mukavuutta niille oppilaille, joille laulaminen on erityisen haastavaa ja kiusallista.

SML puolestaan korostaa oppilaan oman äänenkäytön korvaamatonta roolia sisäisen kuulon kehittämisessä ja suosittelee, että ”jos oppilaan laulamista vaikeuttaa esim. äänenmurros tai muu äänen tuottamiseen liittyvä ongelma, laulamisen voi korvata jokin muu itse ilman soitinta tuotettu esitystapa - käytännössä lähinnä viheltäminen” (SML 2005). Kuitenkin mietin, että ryhmätilanteessa useimmat murrosikäiset oppilaat saattavat kokea vaikeaksi tai kiusalliseksi viheltämisen muiden edessä. Laulamisen korvamaattomuutta nuotinluvun oppimisessa korostaa ja puolustaa myös Delfrati (2018, 42), jonka mukaan hyvä soitonopettaja on tietoinen siitä, että käden toiminta soittamisessa ei voi sivuttaa soitetun melodian tai rytmin tai harmonian musiikillista merkitystä saadakseen hyviä tuloksia. On huomattu, että nuotinluvun oppiminen pelkästään soittimella ilman laulamista johtaa usein siihen, että oppilas ”kääntää” symbolin (nuotti) suoraan sormituksen paikaksi ja soittimen tuottamaksi ääneksi. Tämän saman ilmiön olen huomannut useiden omien alkeisoppilaideni kanssa. Silloin sisäinen kuulo ei käytännössä ole mukana prosessissa. Luetut nuotit toimivat kuin ”napin painikkeet”, jotka kertovat esim. kitaristeille mihin nauhanväliin sormi pitää painaa. Asikainen (2005, 31) puhuu aloittelevien oppilaiden ”sormitusstrategiasta” nuotinlukutapahtumissa. Silloin soittajan toiminta siirtyy silmästä käteen ohittamalla korvan ja yhdistämättä nähtyä nuottia hänen sisäiseen kuuloonsa (McPherson 2006, 160). Tällä tavalla nuotin ”musiikillinen merkitys” jää omaksumatta (Delfrati 2018, pos.656, 41%). Myös F. Winderbank (1966) korostaa, miten tärkeää on opettaa lukemaan nuotteja myös ilman soittimia, sillä soittimien käyttö sivuuttaa tuotettujen äänien ”mentaalista kuvaa” (Winderbank 1966, 36).

Laulaminen on toinen italialaisten musiikinteorian kurssien kulmakivi, joka kulkee rinnakkain diktaatin kanssa. Italialaisen musiikinteorian opettajan Aurelio Zarrellin vahva mielipide perustuu monien vuosien havainnointiin oppilaiden kehittymisestä. Hänen mielestään kaikille nuorille kehittyy jossakin vaiheessa perustason puhdas sävelkorva ja lauluääni, ja siinä kyse on opetusmenetelmästä. Zarrelli on kokenut, että puhtaan äänen tuottaminen onnistuu vain oikean kuuntelun kautta. Oikea kuuntelutapa perustuu hänen mielestään prosessiin, jossa ensiksi sisäinen korva asettaa kuullun sävelen sisäisesti, vasta sen jälkeen kurkunkpää tuottaa vastaavaa säveltä. Ilman sisäistämistä Zarrellin mukaan oppilaan kurkunkpää nousee välittömästi tuottamalla vääriä ääniä. Tämä tarkoittaa käytännössä, että hänen tunneillansa oppilaat keskittyvät ensiksi sävelten kuuntelemiseen ja sisäistämiseen rauhasa, ja vasta sen jälkeen tuottavat vastaavan äänen laulamalla. Tämän mukaisesti Zarrelli näkee intervallien laulamisen olennaisena pohjatyönä ennen niiden käsittelyä teoreettisella tavalla tai soittimilla. Hänen mielestään soittimien käyttö musiikinteorian tunneilla on hyvä lisä, mutta se ei saisi korvata oppilaiden oman äänen roolia eikä ohittaa sen kehittämisen tärkeyttä.

4.6 Säveljonon hallinta

Soitonopettajana olen huomannut, että usein alkeisoppilaat, jotka kykenevät jo soittamaan melko vaativia kappaleita eri sävellajeissa, eivät kuitenkaan pysty yhdistämään soitettuja ääniä oikeaan sävelnimeen. Pilottiryhmän toimintaa suunnitellessani Kaisu Asikaisen (2005) kirja säveljonon hallinnasta antoi minulle tärkeää pohjatietoa em. oppimisvaikeudesta.

Asikaisen (2005) mukaan hahmottamisvaikeudet johtuvat erilaisten säveljonojen puutteellisesta integraatiosta. Hän liittää kolmeen säveljonoon (soiva asteikkojono, sävelnimijono ja sävelkorkeussymbolijono eli nuottikuvien-jono) kolme eri käsitetasoa: sisältö-taso (E), abstraktiotaso (A) ja symbolitaso (S)⁹. Näistä soivan asteikkojonon käsitetason E hallinnan kehittyminen vaatii lapsilta paljon aikaa. Siihen sisältyy hänen mukaansa ”kyky kuvitella erilaisia astekulkuja sisäisenä representaationa - nk. sävelkorva - ja kyky vertailla säveliä toisiinsa”. (Asikainen 2005, 20-21.) Harjoitellessani esimerkiksi kitaran virittämistä kahden kielen unisonolla monien alkeissoitto-oppilaiden kanssa, huomaan heillä olevan usein vaikeuksia erilaisten äänten korkeuksien erottelemisessä. Sloanin

⁹ Kirjainlyhenteet tulevat englannin kielen sanoista essence (E), abstract (A) ja symbol (S).

(1973, 10-18, Tafuri 1988, 68 mukaan) tutkimuksen¹⁰ tuloksissa todettiin, että kahden äänen erilaisuuden havainnointikyky on melko varhaista ja se ilmestyy Piaget'n ns. konkreettisten operaatioiden vaiheen (6-11 vuotta) alussa. Sen sijaan erikorkuisten äänten asettaminen säveljonoon ei yleensä onnistu alle 9-vuotiailta. (Tafuri 1988, 78.)

Käsitetasojen integraatio tapahtuu alussa pareittain ja niiden tarpeellinen kokonaisintegraatio syntyy, kun nämä jonoparien eli käsitetasojen E-A ja A-S väliset yhteydet automatisoituvat. E-A käsitteiden integraatiossa oppilas pystyy yhdistämään soivaan säveleen sen oikean nimen; S-A käsitteiden integraatio onnistuu taas silloin, kun oppilas pystyy yhdistämään nuottikuvaan oikean nuottinimen. Asikainen (2005) mukaan säveljonojen kokonaiskäsiteintegraation epäonnistumiseen on ainakin kaksi eri tekijää: säveljonon abstraktisuus ja oppimisympäristön puuteellisuus, sillä ne eivät näytä tukevan käsiteintegraation kehitystä juuri lainkaan. (Asikainen 2005, 22-29.) Asikainen totesi tutkimuksessaan, että varsinkin E-A integraatio on vaikeaa, johtuen mm. sävelnimijonon suuntien (korkeuskäsitteiden) hallinnan ongelmista sekä oletti, että ”erityisesti soivan asteikkojonon hallinnalla on suuri vaikutus kaikille integraatiomuodoille” (Asikainen 2005, 69).

5 Uusi pilottiryhmä

Jousiryhmän luoman mallin pohjalta keväällä 2019 sain ajatuksen kehittää vastaavaa laista opetustoimintaa myös muille soittimille. Toisin kuin jousiryhmässä, meidän ryhmämme opetussisältöihin kuuluvat improvisointi ja säveltäminen (Taulukko 1). Jousiryhmän ja meidän ryhmämme koot ovat hyvin erilaisia: jousiryhmissä on keskimäärin 20 ja meidän ryhmässämme 10 soittajaa. Pienempi soittajien määrä helpottaa mm. säveltämisprojektia ja improvisointia ryhmässämme.

5.1 Pilottiryhmän käynnistyminen

Esittelen tässä kehittämisprojektin alkuvaiheen, johon kuuluivat opetustuntien suunnittelu kuten ajankäytön tasapaino ja opetustilan ratkaisu sekä soittajien ja instrumenttien valinta.

¹⁰ Vuonna 1968 suoritettu tutkimus tutki 70 englantilaisen alakoululaisen (5-12 vuotta) säveljonon havainnointia ja sen kehitysvaiheita, nojaten Piaget'n kognitiivisen kehityksen teoriaan.

Kevään 2019 alussa sain musiikkioppilaitokseni rehtorilta luvan uuden muta 1 -ryhmän perustamiseen. Kerroin projektistani ensiksi muta-opettajille. Yksi heistä oli ollut mukana vuonna 2017-18 meidän kollegiomme yhteisprojektissa, jossa hänen oppilaansa sävelsivät musiikkisadun. Toinen yhteinen kokemus kyseisen kollegan kanssa oli vuonna 2018-19 oppilaitoksemme järjestämä säveltämisspaja. Yhteisten projektien jäljiltä oli vai vatonta ja luontevaa aloittaa juuri hänen kanssaan yhteistyötä. Lisäksi kollegani on joh- tanut nokkahuiluryhmiä ja hänellä oli jo ennalta jonkin verran myös kanteleen- ja kitaran- soiton tuntemusta. Molemmista taidoista tulisi olemaan hyötyä tuntien ohjaamisessa.

Samaan aikaan kerroin uudesta pilottiryhmästä myös soitinkollegioni opettajille ja kerä- sin tietoa mahdollisista uuteen ryhmään sopivista oppilaista: kanteleen- ja kitaransoiton opettajat olivat heti alusta asti kiinnostuneita. Ajattelimme että syntyvälle soittinyhtyeelle olisi sopinut hyvin nokkahuilu ja sain ryhmään nokkahuilisteja. Elokuussa vielä yksi pia- nisti ilmoittautui ryhmään ja otimme hänet vastaan uuteen ryhmään. Pelkäsimme, että pianon ääni olisi voinut vaikeuttaa äänen voimakkuuden tasapainoa yhteissoitossa. Mutta toisaalta pianisti vaikutti uteliaalta ja innostuneelta, joten halusimme antaa hänel- lekin mahdollisuuden orkesteritoimintaan. Lopulta elokuussa 2019 käynnistyneessä pi- lottiryhmässä oli kymmenen oppilasta: kaksi kitaristia, neljä kanteleensoittajaa, kolme nokkahuilistia ja yksi pianisti. Kaikilla pilottiryhmän soittajilla oli soittokokemusta kahden vuoden ajalta. Vain pianistilla ja yhdellä nokkahuilistilla oli pari vuotta pidempi soitto- tausta. Lisäksi kyseinen nokkahuilisti oli ryhmän ainoa, joka osasi jo soittaa alttonokka- huilua sopraanonokkahuilun lisäksi. Soittajista vain kolme, toinen kitaristi, yhtyeen ainut pianisti sekä yksi nokkahuilisti, olivat jo suorittaneet omalla soittimellaan ensimmäisen tasosuorituksen. Suoritukset olivat keväällä 2019. Orkesteritoiminta oli kaikille soittajille uutta lukuun ottamatta kahta kitaristia sekä kahta kanteleensoittajaa, jotka olivat aikai- semmin olleet mukana periodimaisesti omien soittimiensa ryhmissä.

Ryhmäläisten iät olivat 8-12 vuotta. Meidän oppilaitoksessamme muta-opiskelun aloitta- misen ikäsuositus on noin kymmenen vuotta, joten tässä projektissa kokeilimme myös suosituskää nuorempien oppilaiden kanssa opetusmallin toimivuutta. Ryhmän toimin- nan alussa huomasin, että osallistujien soittotason ja teorian käsitteiden hallinnan välillä ei ollut vastaavuutta. Soiton 1-tason suorittaneilla ei siis ollut vahvempia musiikin perus- teiden eikä nuotinluvun taitoja verrattuna muihin, päinvastoin heillä oli puutteita mm. nuo- tinluvussa sekä aika-arvojen jäsentämisessä. Soitto- ja musiikinteorian hallinnan tasojen välinen ero vahvisti omaa aikaisempaa käsitystäni siitä, että usein musiikinteorian ja soi- ton oppiminen eivät edisty samalla tahdilla, vaikka se olisi tarkoitus. Jo vuoden 2002

TPLO:n perusteet suosittelivat musiikin perusteiden opetusta ”järjestettäväksi niin, että se etenee rinnakkain instrumenttiopintojen kanssa” (TPLO 2002, 17).

Taulukko 1. Jousiorkesterin ja pilottiryhmän välisiä erilaisuuksia ja yhtäläisyyksiä.

	jousiorkesteri	pilottiryhmä
opetustila	kaksi eri luokkaa	sama luokka
oppilaiden ikä	6-11 v	9-12 v
oppilaiden määrä	n. 20	8-12
opettajien määrä	3	2
muta-opetus	vuoroviikoittainen	viikoittainen
muta-opettaja läsnä yhteissoitossa	ei	kyllä
toinen soitonopettaja läsnä yhteissoitossa	kyllä	ei
orkesterin harjoittelun kappaleen määrä	8	7
erillinen stemmojen harjoitus	kyllä (vuoroviikoittain)	ei
muta 1 -kurssin suoritus aika	2 lukuvuotta	1 lukuvuosi
muta-orkesterin tunnin pituus	120 min	90 min
improvisointi tuntien sisältönä	ei	kyllä
säveltäminen kurssin sisältönä	ei	kyllä

Jousikollegion toimintamallissa käynnistettiin yhtä aikaa kaksi eritasoista ryhmää, mutta itse halusin aloittaa kehitystyöni pelkästään alkutason oppilaiden kanssa. Jousisoittajien ryhmään verrattuna pilottiryhmälläni on lyhempi opetustunti; tunti sisältää 45 minuuttia musiikinteoriaa ja säveltämistä muta-kollegani johdolla sekä 45 minuuttia yhteissoittoa ja improvisointia omalla johdollani. Kuitenkaan säveltämisen ja improvisoinnin sisällyttäminen minun tai muta-opettajan tunnin osuuteen ei ole tiukasti lukkoon lyöty, vaan joskus olemme jakaneet ajankäyttöä harjoitusten vaatimusten mukaan. Joustavuus järjestyksessä tukee improvisoinnille ja säveltämiselle asettamiani nivelroolimaisia tavoitteita. Esimerkiksi syyslukukauden lopussa lähestyvä joulukonsertti vaati meiltä pidempää harjoitusaikaa orkesterin kanssa, jolloin otimme lisäaikaa musiikinteorian opetuksesta (liite 3).

Keväällä 2019 Muta 1 -kurssin suunnitteluvaiheessa keskustelin opetustuntien kokonaishetvistä pilottiryhmän muta- sekä instrumenttiopettajien kanssa ja teimme päätöksen kollegiaalisesti. Otimme huomioon ryhmämme monien osallistujien nuoren iän sekä soittajien ja viritettävien soittimien määrän. Lisäksi saman opetustilan käyttö säästi aikaa.

Merkittävä ero jousikollegion toimintatapaan nähden on juuri se, että pilottiryhmässämme sekä musiikinteorian opetus että orkesterin soitto tapahtuvat samassa luokassa. Perusteena oli se, että teoria-asioiden käsittely omalla soittimella toteutuu luontevammin, kun opetustila on sama koko opetustunnin ajan ja soittimet ovat alusta loppuun käytettävissä. Valintamme toimia samassa tilassa tuki pyrkimystämme sulattaa ja integroida keskenään molempien oppiaineitten sisältöjä. Lisäksi pilottiryhmämme oppilaiden kymmenen minuutin tauko opetuksen puolivälissä on mahdollistanut viikoittaiset lyhyet palaverit minulle ja muta-kollegalleni. Pilottiryhmän Muta 1 -opetustila oli keskikokoinen sali, johon mahtui hyvin pilottiryhmän esiintymisissä noin 25-henkinen yleisö. Muutaman kerran yhteissoiton jälkeen siirryimme eri tilaan musiikinteorian opetusta varten. Pari kertaa syksyllä kollegani halusi käydä varsinaisessa teorialuokassa ja käyttää sen soivia putkia. Kevään puolella, kun säveltämisprojekti alkoi, halusimme hyödyntää tietokone-luokkaa sävellyksen nuotintamiseen.

Toisin kuin jousiryhmäläiset, pilottiryhmämme oppilaat saavat musiikinteorian opetusta viikoittain eikä heillä ole stemmojen harjoittelua erikseen. Stemmaharjoitustunnin puute on vaikeuttanut yhteissoiton sujuvuutta, jonka vuoksi toiveena olisi, että jokainen soittaja tutustuisi omiin stemmoihinsa soitonopettajansa kanssa. Toisaalta edellä mainitusta erosta johtuen, jousiryhmän muta 1 -kurssi kestää kaksi vuotta. Sen sijaan meidän ryhmämme soittajat saavat muta 1 -kurssin suoritettua vuodessa.

5.2 Pilottiryhmän ohjelmiston sovittaminen

Oppilaitoksemme Primo-orkesterin innoittamana päätin säveltää ja sovittaa itse ohjelmistoa pilottiryhmän soitinkokoonpanolle. Musiikinteorian käsiteltävien asioiden sisällyttäminen soitettaviin kappaleisiin näytti olevan tehokas menettelytapa musiikin perusteiden ja soittamisen keskinäisen integroinnin näkökulmasta. Soitettavan ohjelmiston sovittaminen auttoi minua suunnittelemaan ja rytmittämään oppimisprosessia. Käytännöllinen syy sovittamiseen oli, että yhtyeemme soitinvalikoimalle, toisin kuin jousi- tai puhal-linorkesterille, ei löydy ”käyttövalmista” ohjelmistoa. Lisäsyys, miksi halusin itse sovittaa kappaleet pilottiryhmälle, oli pyrkimys antaa ryhmän soittajille kullekin sopivan haastavat

stemmat. Pilottiryhmän koko, joka oli pienempi verrattuna jousiryhmiin (taulukko 1), antoi minulle mahdollisuuden sovittaa kullekin ryhmäläiselle sopivantasoisien stemman.

Suunnitellessani sävellysten sovittamista mietin Fabio Ferruccin mainitsemaa rytmien tapailun irrallisuutta oppilaiden soittamasta ohjelmistosta (4.3.2). Minusta tuntui, että rytmien opettelu yhdistäminen yhteissoittoon tulisi toimimaan hyvin. Tarvelähtöisyyden lisäksi haastatteleman italialaiset kollegat korostivat teoslähtöisyyden tärkeyttä oppilaiden motivoinnissa; kukin heistä hyödyntää työssään erilaisia musiikin tyylikeinoja. Projektissani yritin yhdistää siihen myös oppijälähtöisyyttä, valitsemalla sovituksiin pilottiryhmäläisille läheistä musiikkia.

Opettaessani kitararyhmiä olen monesti huomannut, että useimmat oppilaat toivovat pääsevänsä soittamaan melodian. Kitarraorkesterissani kappaleet, jotka tarjosivat kaikille soittajille vuorollaan melodian tai muutenkin ”kuuluvia” osuuksia, olivat mieluisimpia ja siinä mielessä onnistuneimpia sovituksia. Sovittamalla pilottiryhmälle yritin korostaa kaikkien stemmojen ja niiden soittajien tärkeyttä soivassa lopputuloksessa. Siksi jaoin kaikille soitinryhmille eri kappaleissa melodiastemman tai saman kappaleen sisällä osan melodiaa ja ”tärkeitä” rytmejä. Kokemukseni mukaan nuoret soittajat pystyvät keskittymään yhteissoiton tavoitteisiin parhaiten, kun sävellykset ovat riittävän yksinkertaisia ja tuttuja.

Syksyllä päätin edetä jousiryhmän esikuvan mukaisesti ja suunnittelin pilottiryhmälleni neljä soitettavaa kappaletta syyslukukauden jaksolle. Jätin keväänlukukauden kappaleiden määrän avoimeksi. Ajattelin sovitusten suunnitteluvaiheessa, että ilman erillisiä stemmaharjoituksia pitkien kappaleiden valmistaminen joulukonserttiin mennessä tulisi olemaan haastavaa, ja tämän takia tein sovituksista melko lyhyitä. Joulukonsertti onnistui hyvin. Valmistautumisessa tuli kuitenkin kiire ja siksi emme soittaneet konsertissa syksyn ensimmäistä kappaletta (Nälkäinen orava). Esitimme Tuiki, tuiki tähtösen, Heinillä härkien kaukalon sekä Tonttujen jouluyön. Syksyn kokemuksen perusteella ajattelin kokeilla kevätlukukaudella vain kolmen kappaleen valmistamista. Näistä yksi oli ryhmän oma sävellys.

Sovituksillani pilottiryhmälle on kaksi perustarkoitusta: toisaalta musiikinteoriassa käsiteltävien asioiden omaksuminen sovitusten kautta ja toisaalta yhteissoiton perustaitojen kehittäminen. Kyseenalaiset säveltämiskäsitteet sovituksieni joissakin kohdissa johtuivat osittain omasta kokemattomuudestani sovittamisessa kyseiselle soitinkokoonpanolle.

Vaikka olen itse soittanut sekä nokkahuilistin että kanteleensoittajan kanssa ammatillisella tasolla, näiden soittimien sointiväri ja varsinkin niiden voimakkuus ja sen hallinta ovat hyvin erilaisia, kun kyse on alkeisoppilaista.

Sovittaminen oli itselleni todella kiinnostavaa ja hauskaa, ja koin kehittyväni siinä vuoden aikana. Opin hiljalleen yhtyeen soittimien keskinäisestä sointibalanssista, ominaisuuksista ja niiden alkutason soittohaasteista. Esimerkiksi Tuiki, tuiki tähtösen ensimmäisellä harjoituskerralla tajusin, että yhden alttonokkahuilun ääni peittyy melko täysin kahden sopraanonokkahuilun alle. Samalla minulle selvisi, että vaikka kotikanteleita oli neljä, niiden voimakkuus ei riittänyt ja halusin seuraavissa sovituksissa tarjota heille loistamisen mahdollisuutta esimerkiksi kappaleiden alkusoitoissa.

5.2.1 Keräämäni alustava tieto sovituksiani varten

Tarve tutustua tulevien orkesterilaisten soittotasoihin ennen ohjelmiston sovittamista on vaatinut yhteispalavereja ryhmäläisten soitonopettajien kanssa jo projektin alkua edeltävänä keväänä.

Ryhmän kahdesta kitaristista minulla oli taustatiedot melko valmiina ennen kesää, sillä toinen heistä oli oppilaani. Toinen kitaristi oli minulle tuttu keväällä pidetystä kitaristien yhteisorkesterista. Olin myös tietoinen pilottiryhmän kahden kitaristin soittotasojen huomattavasta erosta. Samanlainen tilanne oli nokkahuilistien ryhmässä, sillä heistä yksi oli jo paljon edellä muita, vaikka he olivat saman ikäisiä. Edellä mainitsemani kokeneempi nokkahuilisti oli ainut, joka osasi jo soittaa alttonokkahuilua, ja ajattelin käyttää sitä joissakin sovituksissani. Sovittamisen kannalta tiedot ryhmäläisten erilaisista soittotasoista olivat arvokkaita, ja niiden saamiseksi palaverit opettajakollegojeni kanssa olivatkin välttämättömiä.

Kaikilta pilottiryhmän instrumenttiopettajilta halusin tietää ennen sovittamista, mikä oli heidän oppilaidensa nuotinlukuala. Lisäksi kanteleensoiton opettajalta sain tärkeitä perustietoja kotikanteleesta, joka oli minulle melko vieras ennestään. Sain kuulla, että em. soittimella ei ole mahdollista soittaa muunnesäveliä¹¹ ja tämä tieto luonnollisesti vaikutti

¹¹ Kantele on diatoninen soitin. Kotikanteleessa ei ole vipuja muunnesäveliä varten, kuten konserttikanteleessa.

sovittamisratkaisuihin. En voinut esimerkiksi kirjoittaa heille melodiastemmoja tämän rajoitteen takia G-duurissa tai e-mollissa oleviin sovituksiin. Nokkahuilunsoiton opettajalta opin sopraano- ja alttonokkahuilun eri äänialoista.

5.3 Yhteisopettajuuden toteutus kehittämisprojektissani

Projektini alusta lähtien yhteistyö sekä teorian- että muiden soitonopettajien kanssa on ollut keskeistä opetustuntien sisältöjen suunnittelussa kuten niiden toteutuksessakin. Meidän projektimme aikana halusimme muta-kollegani kanssa kokeilla kahta eri tapaa toimia. Aluksi opetimme ryhmää yksin, mutta joulua lähestyttäessä 20.11.2019 lähtien (liite 3) olimme molemmat läsnä tunneilla koko ajan. Tuolloin tunnit olivat selvästi helpommin johdettavia sekä tehokkaampia, ja oppilaat saivat yksilöllisempää opetusta. Kahden opettajan läsnäolo osoittautui melko välttämättömäksi siinä vaiheessa, kun ryhmässä ilmeni käytöshäiriöihin liittyviä ongelmia. Lisäksi kevätlukukaudella opettajien voimien yhdistäminen mahdollisti ryhmän säveltämistoiminnassa kaikkien ryhmäläisten kuulluksi tulemisen sekä oppilaiden aktiivisen osallistumisen.

Projektini alussa kysyin rehtorilta, mikä olisi mahdollinen suunnittelupalaverien resurssi pilottiryhmälle. Sain palavereihin kymmenen muun työn tuntia, joiden sisällä pysyin ja joita jaoin mutan kollegani ja soitonkollegojeni kesken. Meille osoittautui riittäväksi määräksi seitsemän tapaamista, joista kaksi tapahtui muta-opettajan ja kolme soitonopettajakollegojeni kanssa kesän ja syksyn 2019 aikana ja kaksi muta-opettajan kanssa vuoden 2020 kevätlukukaudella.

Keväällä 2019 ensimmäinen palaveri oli muta-opettajan kanssa ja silloin muokkasimme yhdessä tuntiemme opetuksen sisältöä. Päätimme muun muassa, mistä nuottien lukualasta lähdemme liikkeelle. Päätökseemme vaikutti aikaisemmin saamani tieto tulevien ryhmäläisten soittotasosta. Palaverissa lyötiin lukkoon mitkä sävellajit ja rytmikuviot käsiteltäisiin ja tämän perusteella minä tein sitten sovituksia ryhmälle. Kollegani esitteli minulle myös omia työtapojaan (esim. hänen käyttämiänsä soittimia tavallisessa opetuksessa) ja kertoi omista kokemuksistaan ryhmäsäveltämisestä. Minä puolestani kuvailin hänelle omia ideoitani tulevalle pilottiryhmälle. Syksyn palaverissa sain lisäksi musiikin-teorian kollegaltani neuvoja tulevista sovituksista; hän esimerkiksi ehdotti, missä sovitusten kohdissa olisin voinut lisätä käsiteltyä rytmiä vahvistamaan sen oppimista soittajille. Yhdessä musiikinteorian kollegani kanssa suunnittelimme lähestymistapoja ja menetelmiä kevään ryhmäsäveltämiseen. Koin, että horisontaalinen asiantuntijuus sekä

ideoiden ja kokemusten jako vapauttivat ja monipuolistivat opetustoiminnan suunnittelua (luku 3.2).

Syksyn alussa keskustelimme myös nuottien piirtämisestä ja sen tarpeellisuudesta, sillä huomasimme hienomotoriikan sekä kynän hallinnan olevien joillekin ryhmäläisille vielä hyvin haastavia. Alussa meillä oli kirjoittamisen tarpeellisuudesta hieman erilaisia näkemyksiä. Itse olin sitä mieltä, että nuottien piirtämiseen investoitiin liikaa aikaa ja keskustelun jälkeen varasimme ryhmälle oppilaitoksen iPadeja. Niitä käyttämällä parilla tunnilla lapset innostuivat nuotinluvun harjoittamisesta eri tavalla. Toisaalta keskusteltuani perinteisestä nuottien käsin kirjoittamisesta muta-kollegani sekä haastattelemieni italialaisten kollegojeni kanssa (luku 4.3.2), oma kantani asiasta on hieman muuttunut. Heikoimmille piirtäjille haimme seuraavilla tunneilla isompia nuottiviivastoja, joihin oli helpompaa piirtää nuotteja.

Musiikinteorian opettaja ei ollut ainut, jonka kanssa tämä kehittämisprojekti käynnistyi. Kuten kirjoitin (luku 5.2.1), ryhmäläisten instrumenttiopettajat olivat keskeisessä roolissa erityisesti ryhmän kappaleiden sovittamisen näkökulmasta. Ensimmäisessä palaverissamme kanteleensoiton opettajan kanssa olimme kanteleen ääressä. Pääsin silloin selville soittimen äänialasta sekä sointiväristä ja sain improvisoida kollegani ohjauksella kanteleella. Pilottiryhmän oppilaiden instrumenttiopettajilta sain tärkeitä tietoja myös oppilaiden luonteenpiirteistä. Nämä tiedot osoittautuivat minulle olennaisiksi uuden ryhmän käynnistämisessä, sillä pystyin valmistautumaan tiettyihin vuorovaikutuksen vaaroihin sekä myös mahdollisiin vahvuuksiin. Ryhmän kitaristeista toinen oli minun oppilaani. Toista kitaristia tunsin jo jonkin verran yhteisen aikaisemman orkesteriprojektin myötä, ja yhteistyö hänen soitonopettajansa kanssa oli hyvin toimivaa ja vaivatonta.

Lukuvuoden aikana lähetin ryhmäläisten soitonopettajille etukäteen sähköpostitse tekemiäni sovituksia kommentoitavaksi. Tämä oli helppo ja toimiva keino saada heiltä tarpeeksi apua sovittamiseen. Sain esimerkiksi joskus kommentteja stemmojen vaikeustasosta, ja niiden pohjalta muokkasin vielä sovituksia ja yritin saada ne mahdollisimman mukaviksi ja sopiviksi jokaiselle soittajalle. Vaikeustasosta Delfrati mainitsee Piaget'n ajatuksen, jonka mukaan "silloin kun probleeman vaikeusaste ylittää oppijan tason, sen vaikutus [oppimiseen] nollautuu" (Delfrati 2008, 371). Oppilaitteni orkesterinopetuksessa olen huomannut, miten tärkeää on, että kaikille olisi omaa vaikeustasoa vastaava stemma: jos asia menee liian vaikeaksi, turhautuneisuus vie pois soittamisen ilon.

6 Pilottiryhmän opetustoiminta

Pilottiryhmän oppimistavoitteet perustuivat uuden (2017) TPLO:n perusteisiin. Opetuksen päämääränä oli ”ohjata oppilasta kehittämään musiikinluku- ja kirjoitustaitoaan” sekä ”tuottamaan omia musiikillisia ideoita ja ratkaisuja”, ”kannustaa oppilasta harjoittelemaan improvisoinnin, sovittamisen ja säveltämisen perustaitoaan” sekä ”soveltamaan musiikin hahmotustaitojaan musisoinnissa” (TPLO 2017, 48). Yhteismusisoinnin omina pääta-voitteina asetin toisten kuuntelemisen, kapellimestarin seuraamisen soittaessa, toisten kuuntelemisen, pulssissa pysymisen sekä yhteisen äänenvoimakkuuden tasapainon havaitseminen. Näiden lisäksi olivat dynamiikan sekä agogiikan musiikkisanaston oppiminen ja niiden toteutus orkesterissa.

Musiikinteorian ja soittamisen oppimissisältöjen keskinäinen integrointi on toiminut joh- toajatuksena oman kehittämisprojektini alusta lähtien ja sen puitteissa on syntynyt tämä opetustoimintamalli. Muta 1 -pilottiryhmässä musiikinteorian sisältöihin kuuluvia musiikin käsitteitä ja rakenteita (esimerkiksi pisteellinen rytmi, tietty intervalli, dynamiikan sanas- toa tai modulaatio) käydään läpi soittaen, laulaen, lukien ja säveltäen. Ajatukseni on, että on vain yksi oppiaine, musiikki, ja sitä opiskelemme erilaisilla lähestymistavoilla (Tau- lukko 2).

Taulukko 2. Muta 1- ja yhteissoiton tärkeimpien sisältöjen omaksumistapoja.

MUSIIKKITAITO	YHTEISSOITTO
Erilaiset rytmit, mm. taa, ti-ti; pisteellinen rytmi (kuuntelu- ja kirjoitustehtäviä).	Erilaisten rytmien toteuttaminen yhteiskap- paleilla ja improvisoiden.
3/4 ja 4/4 tahtilajit: tahtien jakaminen (kir- joitustehtäviä) ja taputtaminen.	3/4 ja 4/4 tahtilajiin tutustuminen soittaen (Tuikkari, Nälkäinen orava) ja improvisoiden.
Nuotinluku laulaen, kirjoittaen, melodiadik- taatilla ja säveltäen.	Nuotinluku soittaen ja improvisoiden (sävel- korteilla).
G- ja F-avaimet (piirtäminen).	F-avaimen nuotinluku soittaen (kantele, piano).
Sävellaji (käsitteenä): C-duuri, a-molli, G- duuri ja e-molli.	Sävellajin tunnistaminen yhteiskappaleissa. Eri sävellajissa improvisointi.
Duuri/molli (kuuntelutehtäviä).	Duuri ja molli yhteiskappaleilla (analyysi) ja improvisoiden.
Oktaavialat (kirjoitustehtäviä).	Eri oktaavien korkeuden oivaltaminen (Näl- käinen orava). Eri oktaaveilla improvisointi.
Nimisäveljono (kirjoitustehtäviä, dominopeli sävelnimillä, Palloleikki).	Improvisointi sävelkorteilla.
Toonika/dominantti (käsitteinä).	Toonika- ja dominanttisointujen tunnistami- nen kappaleissa (yhteiskappaleiden analyysi,

	improvisointi, säestysharjoitteet, säveltäminen).
Etumerkit (kirjoittaminen ja muunnosävelten nimeäminen).	Etumerkit ja modulaatio (yhteiskappaleiden analyysi). Improvisointi.
Priimi, sekunti ja terssi (laulu- ja kirjoitustehäviä).	Improvisointi käyttäen priimiä, sekuntia ja terssiä. Säveltäminen (mm. kolmisointujen rakentaminen).
Dynamiikan sanasto (sanojen merkitys, kirjoitus ja ääntäminen).	Dynamiikan sanasto soittaen (yhteiskappaleet, improvisointi).

Toiminnallinen ja yhteisöllinen opetusmallini tähtää ylittämään perinteisiä ainerajoja. Kyse on siis konstruktivisesta oppimiskäsityksestä, jonka joustavissa kehyksissä musiikinteorian sisällöt toimivat pikemminkin apuneuvoina kuin päämäärinä ja parhaimmillaan musiikinteorian opetustunti saa ”uudenlaisen roolin eri instrumenttien harrastajien kohtaamispaikkana” (Juntunen ym. 2013, 219).

6.1 Improvisointi ja säveltäminen

Jo vuoden 2002 TPLO:n perusteissa hahmotusaineiden opetuksen yhtenä tavoitteena mainittiin, että ”oppilas tekee itse säestyksiä ja sävellyksiä” (TPLO 2002, 10). Sen sijaan improvisointi ilmestyi vapaan säestyksen kanssa samaan opintokokonaisuuteen vasta vuonna 2005 TPYO:n perusteissa (TPYO 2005, 8). Uusissa (2017) TPLO:n perusteissa säveltämisestä sekä improvisoinnista on tullut perustason opetuksen arvioinnin kohteita, ja niiden opetuksen tavoitteina on ”ohjata oppilasta tuottamaan omia musiikillisia ideoita ja ratkaisuja sekä kannustaa oppilasta harjoittelemaan improvisoinnin, sovittamisen ja säveltämisen perus-taitoja” (TPLO 2017, 48, 51).

Samalla tavalla kuin Mancuson musiikinteorian opetusmallissa (luku 4.3.1), myös pilottiryhmässämme improvisointi sekä säveltäminen olivat tärkeitä opetussisältöjä. Edut, joita voi saada kummastakin osa-alueesta ovat merkittäviä musiikin hahmottamiseen monesta näkökulmasta. Ne syventävät musiikin rakenteiden ymmärtämistä ja näin ollen vaikuttavat mm. prima vista -taitojen kehittymiseen (Lehmann ym. 2007, 127).

Improvisointi ja säveltäminen voidaan nähdä kahtena erillisenä musiikillisena toimintana, jotka kuitenkin sijaitsevat ikään kuin saman akselin vastakkaisissa päissä. Vastakkaisuus on vain teoreettista, sillä ei ole olemassa täysin puhdasta, vapaata tai spontaania improvisointia vaan siihen vaikuttaa aina oma musiikillinen kulttuuritausta. Toisaalta

ei ole olemassa täysin strukturoitua ja kontrolloitua säveltämistä, koska säveltämisen soivaan tulokseen voi aina vaikuttaa meistä riippumattomat asiat. (Vitali 2004, 30-31.) Tämän ajatuksen mukaisesti on mahdollista nähdä improvisointi ja säveltäminen saman pedagogisen matkan peräkkäisinä vaiheina, joista ensimmäinen on pikemminkin seikkailu kuin ”järjestetty matka”. Improvisointi voi määritellä myös hetkessä tapahtuvana säveltämisenä, jossa teoksen luoja toimii myös esittäjänä (Folkestad 1998, Juntunen ym. 2013, 251 mukaan). Pilottiryhmässämme improvisointi on toiminut mm. säveltämisprosessin ”tutkimusvaiheena”, joka edeltää seuraavaa vaihetta, ”sävellyksen kokoamista” (Juntunen ym. 2013, 253).

Se että improvisoinnin opettamiseen ”ei sisälly sisältöjen arvottaminen” (Routarinne 2004, 147), koskee mielestäni myös säveltämisen opetusta. Siinäkin jatkuva opettajan sekä oppilaan oma arviointi kohdistuu prosessiin ja prosessissa syntyviin ongelmanratkaisuihin. Ervastin, Muhosen ja Tikkasen mukaan säveltämisen ”produkti ilman prosessia on tyhjä: ne liittyvät olennaisesti toisiinsa” (Juntunen 2013, 254).

Improvisoinnin sekä säveltämisen prosessin produktina voi pitää yleisölle improvisoimisen ja uuden sävellyksen esittämisen. Mancuson (luku 4.3.1) haastattelu vahvisti ajatustani siitä, että oppilaiden esiintymiset tukevat usein heidän motivaatitonsa oppimiseen. Myös Kaikkonen (2013) huomauttaa, että motivoivana palkintona hyvästä harjoittelusta on parhaimmillaan ”opitun kappaleen soittaminen yhdessä toisten kanssa tai opitun jakaminen laajemmin eli esiintyminen” (Kaikkonen 2013, 31). Loppukonsertti ja myös ryhmän säveltämän teoksen esitys tarjoavat määränpää, joihin pitää valmistautua, sekä tilaisuuksia jakaa oman oppimisen tuloksia. Pilottiryhmälle osoitetuista päämääristä yksi oli kahden konsertin ohjelman valmistaminen lukuvuoden aikana. Joulukonsertti alkoi muta-kollegani ohjaamalla kehorytmiikkaharjoituksella, jossa hän antoi tilaa oppilaiden omaan improvisointiin. Konsertti eteni syksyllä harjoiteltujen kappaleiden esityksillä ja loppui ryhmän soittamaan äänimaisemaimprovisointiin ohjauksellani. Kevätkonsertissa oli tarkoitus esittää ryhmän itse säveltämä kappale, mutta koronapandemian vuoksi kevätkonserttia ei voitu pitää.

6.1.1 Improvisointi pilottiryhmässä

Kurssin alussa improvisointi oli vielä vierasta suurimmalle osalle ryhmän oppilaista. Vain kitaristit ja kaksi kanteleensoittajaa olivat improvisoineet satunnaisesti omilla soittotunneillaan yhdessä soitonopettajansa kanssa. Tämän lähtökohdan tietäen pohdin mikä

olisi turvallisin lähestymistapa improvisointiin, ja soveltuisiko ryhmäimprovisointi koke-mattomille soittajille.

Bailey (1992) korostaa ryhmäimprovisoinnin antavan enemmän mahdollisuuksia verrat-tuna sooloimprovisointiin:

improvisoinnin ytimen, sen intuitiivisen ja telepaattisen perustan kokeilutapa on ryhmätilanteessa. Ja yhteissoiton mahdolliset musiikilliset ulottuvuudet ohittavat reilusti soolosoittamisen ulottuvuudet. (Bailey 1992, 112.)

Samalla hän kuitenkin kokee ”ehkä paradoksaalisesti”, että sooloimprovisointi on paras lähestymistapa ryhmäimprovisointiin (Bailey 1992, 112). Eri mieltä lähestymistavasta on Stenström, jolla on takanaan monen vuoden kokemus ryhmäimprovisoinnin opettami-sesta. Hänen mukaansa paras valmistautuminen ryhmäimprovisointiin on luultavasti omien vuorovaikutustaitojen harjoittaminen, sillä hänen sanoin ryhmäimprovisointi toimii tai ei toimi riippuen improvisojien vuorovaikutuksesta sekä yhteispelistä. Hän korostaa myös oman soittotekniikan kehittämisen tärkeää roolia ryhmäimprovisointia varten. (Stenström 2009, 28.) Improvisoinnin aloittaminen ryhmässä lisää mielestäni toimintaan leikkisyyttä ja voi vaikuttaa positiivisesti ryhmän vuorovaikutukseen, mikäli edetään kai-kille soittajille sopivalla tasolla. Havaintojeni mukaan pilottiryhmän toinen kitaristi, jolla oli muihin verrattuna enemmän kokemusta improvisoinnista yksilöopetuksen kautta, roh-kaisi usein ryhmätilanteessa naapurisoittajia, jotka selvästi kiinnittivät huomiota hänen soittoonsa.

Juuri improvisojien keskinäisen kommunikoinnin näkökulmasta ryhmän koolla on koke-muksen mukaan tärkeä merkitys. Korhonen toteaa, että ”elementti-improvisaatiovalik-kojen”¹² käyttö alle viiden soittajan pienryhmissä on kohtuullisesti hallittavissa, sillä silloin soittajat kykenevät tarkkaan kanssasojittajiensa tuottamien musiikillisten osatekijöiden havainnointiin. Vastaavasti improvisojien määrän kasvaessa yli kuuden kasvaa myös kaaoksen määrä. (Unkari-Virtanen 2015, 90.) Kymmenen hengen pilottiryhmän ensim-mäisissä improvisointiharjoituksissa koin helpommaksi rohkaista ujoimmatkin soittajat osallistumaan, kun soitimme kaikki yhtä aikaa. Äänimaiseman improvisoinnissa, jossa kaikki soittivat yhtä aikaa, äänten määrä ja balanssi haastoivat ryhmän sisäisen kommu-nikoinnin selkeyttä, sillä esimerkiksi kanteleiden äänet jäivät peitetyksi muiden soitinten

¹² Korhosen kehittämässä elementti-improvisaatio -menetelmässä elementti on mikä tahansa yk-sittäinen osatekijä, alkuaine, jota voidaan käyttää improvisaation välineenä. Elementit ovat musii-killiset elementit, ilmaisulliset elementit sekä roolit. (Unkari-Virtanen 2015, 83.)

alle. Silloin oikea kommunikointi ja reagointi toisten impulsseihin oli vaikeaa. Toimivaksi kompromissiksi osoittautui vuoro soitto soitinryhmittäin. Tällä tavalla kenenkään ei tarvinnut pelätä soolon soittamista, mutta kuitenkin kaikkien äänet erottuivat toisistaan. Tällaisissa vuoro soittoa hyödyntävissä improvisointiharjoituksissa koin, että ryhmäläiset kuuntelivat muiden tarjoamia impulsseja ja reagoivat niihin. Huomasin myös, että kevään improvisoinnissa monet pilottiryhmäläiset kuuntelivat toisten impulsseja enemmän verrattuna syyskauden tunteihin. Olettaisin, että toisen kuunteleminen ja hänen impulssiinsa reagoiminen improvisointituokiassa voivat kantautua yhteissoittoon, jossa molemmat juuri mainitut taidot ovat mielestäni tärkeitä.

Pyrin heti alussa luomaan turvallisen ilmapiirin, jossa myös ensikertalaiset improvisoijat eivät pelkäisi kokeilla uutta toimintaa. Routarinteen mukaan edellytys juuri mainittuun ilmapiiriin on rakentava vuorovaikutus, jossa ”ryhmä puhalttaa samaan hiileen” (Routarinne 2004, 8). Hyväksyvällä ja rakentavalla vuorovaikutuksella voimme vähentää tai jopa hävittää epäonnistumisen pelkoa, joka improvisoinnissa ”vähentää spontaanien reaktioiden määrää, kaventaa ilmaisualuetta sekä vähentää reagointia ärsykkeisiin” (Routarinne 2004, 51). Olen kokenut, että pelko on oppilaille usein ”vangitseva” ilmiö, joka inhiboi usein heidän heittäytymistään musiikin tekemiseen ja estää mm. yhdessä soittamisen iloa. Huomasin, että uudet improvisoinnin harjoitukset vaativat useiden viikkojen peräkkäisiä toistoja samalla tavalla kuin muutkin tunneilla tehtävät harjoitteet, ennen kuin pilottiryhmän oppilaat omaksuivat ne ja harjoitukset alkoivat toimia. Tämän takia jouduin rajoittamaan harjoitteiden määrää. Improvisointituokiot kestivät meillä yleensä noin 15 minuuttia.

Ensimmäisillä tunneilla yksi improvisoinnin harjoitus, jolla pyrin luomaan ryhmälle turvallista ja mukavaa ilmapiiriä, oli lauluäänellä improvisointi. Siinä yksi oppilas toimi kapellimestarina ja johti käsillä muita ryhmäläisiä, jotka improvisoivat laulamalla kaikki yhtä aikaa. Esimerkiksi improvisojien äänet seurasivat kapellimestarin käsien piirtämien viivojen eri korkeuksia tai erilaisia pituuksia. Johtajan käsimerkit olivat hänen itse keksimänsä, toisin kuin aikaisemmin mainitsemani (luku 4.3.1) Butch Morrisin Conduction-improvisointimenetelmässä tai Thompsonin Soundpainting-säveltämismenetelmässä¹³. Kyseiset menetelmät ovat herättäneet minussa kiinnostusta ja harkitsen niiden käyttöä

¹³ Improvisaatioon perustuva soundpainting on yhdysvaltalaisen Walter Thompsonin 1970-luvulla kehittämä reaaliajan säveltämisen menetelmä. Sen käyttämään viittomakieleen sisältyy yli 1500 merkit. Äänien maalari (soundpainter) seisoo orkesterin edessä ja ohjaa käsimerkein soittajien improvisointia.

tulevien ryhmien opetuksessa. Toisaalta pohdin ajankäytön näkökulmasta, riittäisikö opetustunnin rajallinen aika käsimerkkien oppimiseen.

Vastaavanlainen vapaaimprovisoinnin lauluharjoitus tehtiin ns. graafisella partituurilla, käyttäen opetustaulua tai tietokoneen Paint 3D -ohjelmaa. Oppilaat pitivät tietokoneella tehdystä harjoituksesta erityisesti siksi, että värit olivat käytettävissä. Graafinen partituuri auttoi oppilaita visualisoimaan sävelten korkeuden käsitettä, taukoja, eri aika-arvojen keskinäistä suhteellisuutta (esimerkiksi pitkä viiva vs. puolet lyhyempi viiva) ja tutustutti staccatoon ja legatoon sekä accelerandoon ja ritardandoon. Näin ryhmäläiset saivat mielekkäällä tavalla rohkeutta tuleviin improvisointituokioihin ja oivalsivat, että improvisoinnissa kaikki äänet, myös oudoimmat, ovat sallittuja tai jopa parhaita.

Myös harjoitus nimeltään ”Sokea kuljetus” (Routarinne 2004,188) auttoi luomaan luottavaista ilmapiiriä. Otin käyttöön Tapani Heikinheimon sovelletun version nimeltä ”Sokkoliidaukseen äänellä” (Heikinheimo 2019). Mainitussa harjoituksessa muodostetaan pareja, joissa toisella on silmät kiinni ja toinen kuljettaa häntä ympäri luokkaa omilla äänisignaaleilla. Kaikki parit aloittavat yhtä aikaa ja ohjaajan vastuulla on, että ohjattava voi luottaa häneen törmäämättä muihin tai tilan esteisiin.

Kun Sokkoliidauksen jälkeen siirryimme omien soittimiemme pariin, lähestyimme improvisointia äänimaisema-harjoituksella. Ensimmäisen tunnin teema oli ”myrskyinen ja tuulinen päivä”. Oppilaat etsivät itsenäisesti erilaisia ääniä omista instrumenteistaan; kitaristit ja kanteleensoittajat löysivät myrskyisiä matalia bassoja, ja pianisti otti selvästi vastaan impulsseja osallistuen soittoon vielä matalammilla äänillä. Nokkahuilistit lisäsivät puun katkeilevia oksia soittamalla staccato-ääniä. Seuraavalla tunnilla kokeiltiin aurin-gonnousua ja -laskua, jolloin käsiteltiin dynamiikan sanastoa vertailemalla nousua crescendoon ja laskua diminuendoon. Alussa kitaristit käyttivät huiluääniä ja kaikki soittajat pyrkivät soittamaan hiljaisia piano- ja pianissimo-ääniä. Hiljaiset äänet osoittautuivat erityisen vaikeiksi nokkahuilisteille, joilla intonaatio muuttuu yleensä vaikeammin hallittavaksi heti kun pyritään soittamaan hiljemmin. Tällä improvisointiharjoituksella pilottiryhmäläiset testasivat omia rajojaan, mukaan lukien äänenvoimakkuuden rajat. Tästä oli hyötyä myöhemmin yhteiskappaleiden soittamisessa, esimerkiksi niissä kohdissa, joissa nokkahuilun stemma oli säestysroolissa. Lisäksi Mancuson kokemuksen mukaisesti (luku 4.3.1) äänimaiseman vapaa improvisointi tarjosi oppilaille erityisen arvokkaan tilaisuuden oivaltaa soittimien sävyjen sekä ilmaisun mahdollisuuksia.

Jouluesityksessämme kuvasimme yleisölle päivän kulkua soittaen. Yölliset äänet toimivat improvisoinnin introna ja silloin kanteleen soittajat improvisoivat kuorsausääniä raapien soittimen kieliä; nokkahuilistit kuvasivat auringonnousun tällä kertaa nostamalla äänenkorkeutta. Varsinkin äänimaisemien improvisoinnissa tuntui, että oma komppini tuki soittajia. Siinä opettajana toimin parhaimmillaan fasilitoijana, sanan alkuperäisen merkityksen mukaisesti ”helpottamalla” oppilaiden heittäytymisen uusien soundien etsimiseen ja tarjoamiseen. Lisäksi esityksessämme soittamieni sointujen vaihdot osoittivat soittajille tarinan seuraavaan kuvaan siirtymisen ja soinnut toimivat tavallaan sadun rakenteen rytmittäjinä. Samalla improvisoijien piti kuunnella koko ajan säestystä ja tämä kehitti heidän keskittymiskykyään sekä kuuntelutaitojaan.

Pyrin suunnittelemaan ja asettamaan improvisointiharjoituksille mahdollisimman konkreettisia ja tarkkoja tavoitteita hakemalla ne opetustunnin teoriaosuudesta. Oppimistavoitteena oli milloin dynamiikan tai agogiikan uusi termi, juuri käsitelty intervalli tai oppilaan tauluun kirjoittamat sävelet. Mancuson (luku 4.3.1) improvisoinnin opettamisen menettelytapa vaikutti valitsemaani teoslähtöiseen menettelytapaan. Joskus tavoitteena oli esimerkiksi uusi ja haastava rytmi, joka löytyi yhteen harjoiteltavista kappaleista. Tein yhteiskappaleiden vaikeista rytmeistä kortteja (kuvio 3), joita oppilaat poimivat ja jokaisella niistä improvisoitiin. Rajoitin käytettäviä säveliä usein pentatoniseen C-duuriasteikkoon ja samalla kitarani soinnut iskivät heille yhteistä pulssia. Tämä harjoitus auttoi oppilaita valmistautumaan esimerkiksi Heinillä härkien kaukalon pisteelliseen rytmiin tai Tonttujen jouluyön takapotkurytmiin. Välillä kun halusin nostaa esiin tietyn soitinryhmän sooloja, jaoin muille ryhmille säestyssäveliä.



Kuvio 3. Rytmikortit

Yksi yhteinen tavoitteemme muta-opettajakollegani kanssa oli kehittää oppilaiden toonika- ja dominanttisointujen erojen tunnistamista korvakuulolta. Teimme improvisointiharjoituksia, joita säestin harjoitettavilla sointuasteilla. Olin tehnyt värillisiä sävelkortteja, joista punaiset sopivat soolosäveliksi toonikasointuun ja siniset dominanttisointuun (kuvio 4). Oppilaat improvisoivat tunnistamalla korvakuulolta kumpi sointu oli sillä hetkellä soimassa, punainen vai sininen. Harjoitus oli helpompi toteuttaa silloin, kun muta-opettaja oli mukana säestämässä, sillä yhden kitaran säestys ei kuulunut riittävän hyvin. Huomasin tässä vaiheessa, että kirjoittamalla käytettäviä ääniä järjestyksessä taululle, improvisoijat jäivät helposti toistamaan piirtämäni sävelten järjestystä. Sen sijaan, kun aloin käyttämään sävelkortteja antamatta niille tiettyä järjestystä, improvisointi vapautui uudella tavalla.



Kuvio 4. Sävelkortit.

Säveljonojen integraation (luku 4.6) harjoittamiseksi kehitin sävelarvoitusleikin. Siinä oppilaat tiesivät soittamani lähtösävelen nimen ja lauloivat sitä yhdessä. Yksi oppilaista kirjoitti sävelen taulun nuottiviivastolle. Tehtävä eteni niin, että soitin pentatonisen asteikon säveliä ja oppilaat arvasivat, mistä sävelestä on milloinkin kysymys ja kirjoittivat sävelet edelleen taululle. Kootuilla sävelillä improvisoitiin yhdessä.

Kun improvisointi oli tullut tutummaksi kaikille, siirryimme harjoituksiin, joissa oli myös sooloja. Erästä harjoitusta käytin herättääkseni ”mielikuvitusta yhden sävelen mahdollisuuksista” (Mäkinen 2019, 5). Harjoituksessa soitetaan vuoron perään yhden sävelen sooloja muuntelemalla sävelmän ”Satu meni saunaan” toisen ja neljännen tahdin rytmiä ja tunnelmaa. Yhdessä soitetaan alkuperäisen melodian ja rytmin mukaisesti ensimmäinen ja kolmas tahti; toinen tahti on vuorotellen kunkin soittajan oma soolotahti ja viimeisessä tahdissa kaikki toistavat solistin muotoileman rytmin. Soolotahdin sävelkorkeus siis säilyy, mutta sen rytmiä ja tunnelmaa saa muokata haluamallaan tavalla. Koin harjoituksen monella tavalla hyödylliseksi. Soolon soittajan piti käsitellä tahdin pituutta ja mahdollistaa siihen sopiva määrä säveliä. Vuoroteltujen soolojen kautta myös ujompien ja nuorimpien soittajien rohkeus selvästi lisääntyi ja samalla tutti-toistot neljännessä tahdissa kehittivät toisten kuuntelun tarkkuutta. Tarkennukset ja korjaukset tutti-toistoissa eivät kohdistuneet yhteen tiettyyn soittajaan, sillä se olisi voinut aiheuttaa epävarmuutta ja epäonnistumisen tunnetta, vaan toistimme yhdessä muutaman kerran solistin ehdottaman soolon oikealla tavalla. Huomasin myös, että tunnelman muuntelu ei vielä onnistunut, vaan se olisi vaatinut harjoituksen toistamista enemmän.

Yksi tavoite edellä mainitussa sekä seuraavassa pilottiryhmän improvisointiharjoituksessa oli musiikillisen muistin ja sävelten jaottelutaidon (chunking) kehittäminen. Niiden hyödyistä diktaattitehtävissä luin pilottiryhmän opetuksen suunnitteluvaiheessa (luku 4.4.1). Kysymys-vastaus -tyyppisillä harjoitteilla muodostettiin melodisia kuvioita (patterns), joihin soittajat reagoivat vuorotellen. Soittajat joko matkivat juuri kuulemansa kuvion tai vastasivat siihen muuntamalla kuvion dynamiikkaa tai rytmiä. Matkimis- ja kontrastiharjoituksissa yksi soittaja kerrallaan esitti oman impulssin, johon seuraava vastasi, kunnes kaikki olivat saaneet oma soittovuoronsa. Omien kuvioiden toistaminen seuraavilla kierroksilla vaati soittajilta kuvioiden muistamista. Kyseistä harjoitusta hyödyntäen alkoi säveltämisprosessi tammikuussa.

6.1.2 Säveltäminen ryhmässä

Opinnäytetyössäni ja pilottiryhmän toiminnassa säveltämisen käsitettä käytetään laajassa merkityksessä, jossa korostuvat siihen liittyvinä lähikäsitteinä mielikuvitus, luova leikki, sävelillä leikkiminen, innovatiivinen tapa lähestyä soivaa materiaalia sekä musiikillinen ongelmanratkaisu (Juntunen ym. 2013, 251). Säveltämistä kuvaavampi termi edellä mainituille toiminnoille voisi olla ”musiikin keksiminen” (Paananen 1997, 5), joka

sisältää kaikenlaista musiikin keksimistä ylittämällä improvisaation ja säveltämisen väliä rajoja.

Ruokonen (2016, 56) toteaa, että itse oivaltamalla, keksimällä ja säveltämällä oppilaan luovuus ja ongelmanratkaisukyky kehittyvät. Omassa soitonopetuksessani käytän välillä improvisoinnin lisäksi oppilaan omaa säveltämistä tietyn soittoteknisen ongelman ratkaisuun tai teoria-asian selvittämiseen. Mancuson (luku 4.3.1) sekä muiden suomalaisten mupe-opettajien (luku 4.1) opetuskokemukset osoittivat minulle, että ohjatussa säveltämisessä oppilaalla on mahdollista oppia erilaisia musiikinteorian peruskäsitteitä. Säveltämisen avulla alkeistason oppilaat voivat omaksua sävellajit ja modulaatiot, nuotien arvot ja niiden nimet, intervallit- sekä horisontaalisesti että vertikaalisesti kolmisointuina- sekä kehittää omaa nuotinluku- ja kirjoitustaitoaan. Tämänkaltaisessa tarvelähtöisessä opetustavassa oppilaiden heille tärkeät kysymykset nousevat esiin silloin, kun ne ovat prosessissa oleellisia, ja näin terminologia kehittyy luonnollisella tavalla, osana sävellystoimintaa (Juntunen ym. 2013, 286).

Säveltämistoiminnassa yhteisöllisyys voi olla tärkeässä roolissa. Siinä oppiminen ja tiedon rakentaminen nähdään ennemminkin yhteisöllisenä oivaltamisprosessina, jossa oivalluksia ja ratkaisuja jaetaan oppimisyhteisön jäsenten kesken (Ruokonen 2016, 30). Toisaalta yhteisöllisessä luovuudessa tietty oppimisympäristö voi stimuloida tai rajoittaa luovuutta, ja siksi kasvattajien tulee tutkia, ymmärtää ja poistaa tärkeimpiä yhteistoiminnallisen luovuuden esteitä (Juntunen ym. 2013, 249-250). Esimerkiksi toisten ryhmäläisten arvostelun tai tyrmäyksiä tulemisen pelko voi olla melko vahva este säveltämisspeliin heittäytymiseen. Näin ollen hyväksyvän oppimisilmapiirin luominen oli edellytyksenä ryhmän yhteissäveltämiseen ja syksyn improvisointi oli tästä näkökulmasta tärkeä tuki rakentavaan ja turvalliseen oppimisympäristön muodostumiseen. Routarinteen (2004, 37) mukaan rakentavassa vuorovaikutuksessa, johon improvisointi perustuu, korostuvat yhteistoiminta kilpailun sijaan, ideoiden yhdistely niiden kilpailuttamisen sijaan sekä tiimityö ja leikki yksilösuorittamisen ja suorittamisen sijaan. Kaikista em. improvisoinnin osa-alueista voi olla hyötyä myös ryhmän yhteissäveltämistoiminnassa.

Viikko 1: Rytmien keksiminen

Kuten mainittu, säveltäminen aloitettiin pilottiryhmässä improvisoinnilla, jossa ensimmäinen käsiteltävä musiikillinen elementti oli rytmi. Helpottaakseni rytmien keksimistä ehdo-

tin ensimmäisen harjoituksen teemaksi merimaailmaa. Oppilaat valitsivat merimaailmaan liittyviä sanoja, joita kirjoitimme tauluun. Seuraavaksi he kirjoittivat kunkin sanan alle sitä vastaavan rytmikuvion. Tässä vaiheessa yritin ohjata sanojen valintaa niin, että saisimme rytmien kirjoon sopivasti monipuolista valikoimaa. Lopputuloksena meillä oli monia erilaisia rytmejä; tasaisia rytmejä (rantabaari, mustekala, meritähti, simpukan-kuori), pisteellisiä rytmejä (saastutus, hiekkaranta), taukoja (hai, riutta) ja pitkiä ääniä (aalto). Tällä tavalla jokainen oppilas joutui pohtimaan rytmikuvion oikeaa kirjoittamista annetun tahtilajin (4/4) sisällä. Yhden ryhmäläisen kanssa ratkaisimme hänen valitsemalleen rytmille kirjoitusvaihtoehtoja: koska "meritähti"-rytmin voi kirjoittaa kahdeksasosa- tai neljäsosanuotteina, pohdittavana oli, kumpi rytmi valitaan ja montako meritähteä tarvittaisiin 4/4-tahtiin. Vielä toinen oppilas oppi kirjoittamaan hai-rytmille hänelle uuden kahdeksasosatauon.

Viikko 2: Rytmeistä improvisointiin

Seuraavalla viikolla improvisoimme omilla soittimilla käyttäen taululle kirjoittamiamme rytmejä. Myös muiden keksimiä rytmejä sai käyttää. Rytmejä kirjoitettiin uudelleen taululle ja kirjoittamisen toisto tehosti oppilaiden rytmikuvioden oppimista. Rajoitin sävelten valikoimaa terssin sisälle (c1-e1) ja improvisoinnista heille tutulla tavalla pyysin jotakuta kirjoittamaan taulun viivastolle kyseiset sävelet. Sävelvalikoimani tähtäsi siihen, että sävellyksen sävellajiksi muodostuisi C-duuri. Ryhmäläisten improvisointi ei aluksi onnistunut kysymys-vastaus -menettelyllä, jossa jokainen soittaja vuorollaan reagoi edellisen soittamaan impulssiin, sillä muutamat oppilaat eivät uskaltaneet heittäytyä harjoitukseen. Siksi ehdotin, että kaikki improvisoisivat yhtä aikaa minun säestäessäni C-duuri soinnulla. Tämä ilmeisesti loi kaikille rohkaisevammän ilmapiirin ja sen jälkeen sooloimprovisointi onnistui hyvin seuraavilla soittokierroksilla. Pyysin oppilaita valitsemaan "parhaaksi" valitsemansa improvisoidun kuvionsa, jota toistettiin vuorosoitolla muutamia kertoja. Ukko Nooan melodian alku ilmeni keksittyjen melodiakuvioden joukossa. Jälkeenpäin asiasta keskustellen pohdimme muta-kollegani kanssa, rajoittaako säveltämisen aloittaminen soittaen lasten oman keksimisen luovuutta? Toisaalta tähän tuttuun melodiapätkään lähikaveri reagoi improvisoimalla luovasti "harhauttavaa" jatkoa, joka vei lopulta sävellyksen tuntemattomille teille. Vaikka pyrin ohjaamaan oppilaita soittamallani kompilla 4/4 tahtilajin, kaikki eivät vielä onnistuneet yhteisen pulssin löytämisessä. Tun-

nin lopussa he kirjoittivat kukin oman melodiansa nuottivihkoonsa ja kirjoittaminen perusteltiin motivoivalla tavalla: ”pitää kirjoittaa muistiin paras versio omasta tahdistä, ettei se unohdu!”. Tahdin kirjoittaminen toimi myös soivan säveljonon (E) ja sävelkorkeus-symbolijonon (S) integraation lisäharjoituksena (luku 4.6).

Viikko 3: Matkalla dominanttiin.

Samalla etenemistavalla kuin edellisellä viikolla, improvisoimme tulevan sävellyksemme dominanttitahtia. Sävelvalikoima oli g1-c2. Tällä tunnilla huomasin, että verrattuna edelliseen viikkoon, oppilaat kuuntelivat paremmin ja reagoivat enemmän impulsseihin. Kun kaveri uskalsi esimerkiksi soittaa terssiä, muutkin rohkaistuivat ja tutkivat kaukaisempia ääniä. Näin saatiin dominanttitahteja ja ryhmäläiset kirjoittivat tällä kertaa antamiini viivastonlappuihin sekä oman toonikatahdin että juuri muodostuneen dominanttitahdin.

Viikko 4: Miten sävellys alkaisi?

Valitsimme äänestämällä, mikä toonikatahdeista olisi sopivin aloittamaan sävellyksen. Valituksi tuli Ukko Nooan alku, sillä ryhmäläisten mielestä tämä oli hauskasti huijaava alku sävellyksellemme. Jatkoimme yhdessä ensimmäisten tahtien kasaamista ja menettelytapamme oli kysyä heiltä jokaisen valitun tahdin jälkeen, mikä olisi ollut sopiva jatko-sävel ja vastauksen mukaan valittiin tahti.

Viikko 5: Sävellys tietokoneella!

Säveltäminen jatkui tietokoneluokassa. Käytössä oli Sibelius-ohjelma, jolla oppilaat vuorotellen siirsivät sävellyksen alkua tietokoneelle.



Kuvio 5. Sävellyksen alkutahtien kirjoitus tietokoneella.

Tietokoneesta heijastimme kirjoitetun melodian taululle. Lauloimme muutaman kerran yhdessä sävellyksen viittä ensimmäistä tahtia.

Viikko 6: Matkalla rinnakkaismalliin

Yhteinen sävellystyö jatkui a-mollin improvisoinnilla. Ensiksi rajoitin sävelvalikoimaa alueelle a1-c2, sillä aikaisempien harjoitusten perusteella vaikutti siltä, että improvisointi käynnistyi helpommin hyvin rajatulla nuottivalikoimalla. Jokainen oppilas keksi oman 4/4-tahdin soittamalla vuorollaan ja reagoimalla edellisen soittajan tahtiin. Toistimme muutamalla kierroksella kukin oman tahdin. Pysin saamaan lisää säveliä; ehdotin, että seuraavilla kierroksilla menisimme tutkimaan uutta sävelaluetta ja kaksi soittajaa soitti d2-sävelen. Heti improvisoinnin jälkeen, vaikka oli alkanut ansaittu tauko-aika, pyysimme oppilailta kirjoittamaan omat tahdit viivastolappuihin.



Kuvio 6. Sävellyksen a-mollin viivastolaput.

Tällä kerralla meriaiheen ympärille syntyneet monimutkaisemmat rytmit jäivät pois pelistä. Pohdin tunnin jälkeen olisiko pitänyt investoida rytmien kertaamiseen aikaa. Seitsemästä läsnäolevasta soittajasta neljä valitsivat tahdin, jossa oli neljä neljäsosasäveltä ja pois jäivät esimerkiksi pisteellisiä rytmejä ("saastutus"). Pohdin myös tunnin jälkeen, miten improvisoinnin kysymys-vastaus -harjoituksessa reagoititapa toisen soittajan impulssiin voi olla hyvin erilainen riippuen soittajien päivän vireystilasta. Imitointi tai matkiminen on selvästi houkuttelevampi vaihtoehto kuin kontrasti, jos soittaja on väsynyt.

Viikko 7: Kolmisoinnut ja harmonisointi

Tavoitteena oli aloittaa kolmisoinnun käsittelyä sävellyksen harmonisointia varten. Avasimme soittaen C- ja G-duurin sekä a-mollin sointuja. Kerrotuani että kolmisointu koostuu terssipinosta, ryhmäläiset kertoivat vuorollaan, mikä olisi kolmisoinnun seuraava terssi ja soittivat sen omalla soittimellaan. Kolmisointu oli hyvin tuttu asia kanteleensoittajille sekä nokkahuilisteille. En ollut asiasta tietoinen ennalta, ja tehtävä oli heille ehkä

liian helppo. Kitaristeille sen sijaan kolmisointu oli täysin uusi käsite teoreettisella tasolla, vaikka ainakin toinen kitaristi osasi jo soittaa monia sointuja.

Tietokonealuokassa, johon siirryimme tunnin jälkipuolella, kirjoitimme C-duurin kolmisointua tietokoneella. Siellä myös jatkoimme yhdessä melodian säveltämistä käyttämällä paperisia tahtilappuja, joihin ryhmäläiset olivat nuotintaneet edellisellä viikolla omat a-mollitahtinsa. Seuraavan sopivan tahdin valitseminen melodiaan onnistui edelleen helposti yhdessä ja kaikki tulivat vuorollaan kuulluksi. Kaikkien ryhmäläisten hyväksymänä periaatteena oli se, että kaikki saisivat syntyvään sävellykseen ainakin yhden oman tahdin. Lopullinen melodia koostui 12 tahdistä. Kirjoitimme tietokoneella nuotitetun melodian alle kunkin tahdin säveltäjän nimen, mikä tuntui olevan heille merkityksellistä. Melodia laulettiin yhdessä muutamaan otteeseen aina kun siihen lisättiin uusi tahti. Laulaminen näytti kiinnostavan tavallista enemmän, sillä ilman laulamista oli ollut mahdotonta tietää, miltä tähän asti keksitty melodia kuulostaisi ja millä tavalla se jatkuisi parhaiten.

Viikko 8: Säveltäminen etäopetuksessa

Koronapandemian takia opetus siirtyi etäopetuksen muotoon. Yhteissoitto jäi tauolle, mutta pilottiryhmäläiset harjoittelivat viimeisen kappaleen (Suutarin emännän kehtolaulu) omat stemmat henkilökohtaisilla etäsoittotunneillaan. Jaoin heille käyttämästäni nuottikirjoitusohjelmasta saadun Mp3:n, jonka avulla olisi mahdollista harjoitella kotona.

Pilottiryhmä jaettiin kahteen etäopetusryhmään. Oppilailta pyydettiin, että soitin olisi käytettävissä koko opetuksen ajan myös etäopetusjaksossa. Järjestimme jakson niin, että minä pidin yhdelle ryhmälle 20 minuutin sävellyspajan ja samaan aikaan muta-kollegani piti saman verran musiikin perusteiden opetusta toiselle ryhmälle, sen jälkeen vaihdoin ryhmät keskenämme. Tällä tavalla kaikki saivat musiikin perusteiden opetusta sekä osallistuivat yhteisen sävellyksen loppuun saattamiseen.

Sävellyshanke jatkui siis niin, että aloitimme pienryhmittäin keksimämme melodian harmonisoinnin. Siihen käytimme uusia opittuja rytmejä ja jäsensimme myös siihen asti käsiteltyjä asioita (mm. sävellaji, modulaatio, etumerkkien käyttö, toonika/dominantti-funktiot), omia soittimia hyödyntäen. Sävellyksen harmonisoinnissa sovelsin Mancuson melodian soinnutus-harjoitusta (luku 4.3.1). Kun melodian alku oli kaikille tuttu Ukko Nooa, kysyin oppilailta halusivatko keksiä erilaista harmonisointia kuin se, mitä säveltäjä oli itse keksinyt? He äänestivät sitten tuleeko sävellyksen alkuun duuri- vai mollisointu. Soitin

silloin etänä eri vaihtoehtoja ja oppilaat kertoivat vuorotellen omia mielipiteitään. ”Omituinen” a-mollin alku innosti kaikkia ja säveltäminen jatkoi seuraavilla viikoilla ikään kuin yhteisenä seikkailuna, jossa äänestämällä valitsimme seuraavan soinnun ja harmonian suunnan sekä säestyksen rytmit ja sävelten jako eri stemmoihin. Oppilaiden musiikin-teorian asioiden oma oivaltaminen ja aktivoituminen oli etäopetuksessa haasteellisempaa kuin lähiopetuksessa, mutta edelleen keskeisessä roolissa. Lopussa sävellys sai nimeksi Akka Nooa tekee musiikkia (liite 1).

6.2 Pilottiryhmän muut harjoitteet

Tässä alaluvussa esittelen pilottiryhmän tärkeimmät harjoitukset, joita ohjasin omassa opetusosuudessani. Projektini pohjautuu musiikillisen hahmottamisen monitasoisuuteen. Musiikinteorian käsitteiden jäsentämiseen kuului muta 1 -ryhmässämme kolme eri ajattelutyyppiä: ”toiminnallinen hahmottaminen”, ”reflektiivinen tarkastelu” sekä ”soiva luku- ja kirjoitustaito” (Juntunen ym. 2013, 211). Kerron miten nämä ajattelutypit konkreettisesti toteutuivat pilottiryhmän harjoitteissa, ja miten ne täydentävät ja tukevat toisiinsa myös limittäin.

6.2.1 Toiminnallinen hahmottaminen

”Toiminnallinen hahmottaminen” ryhmässä tapahtui oman musiikin tuottamisen kautta yhteissoittoa, rytmileikkejä ja laulamista hyödyntäen. Yksi tärkeä alkuharjoitus oli ”Pallo kiertää” (Jaakkola ja Nora 2016, 10-11), jota sovelsin ryhmäni opetustavoitteisiin. ”Pallo kiertää” toimi meille sekä ryhmäytymisleikkinä että erilaisten rytmijakojen harjoituksena. Harjoitus vaati muutamia kiertokertoja ennen kuin alkoi toimia. Istuimme piirissä ja lauloimme Tuiki, tuiki tähtösen. Jokainen oppilas ojensi vuorollaan pallon seuraavalle pelaajalle tahdin ensimmäisellä iskulla ja taputti kolme muuta iskua muiden pelaajien mukana. Sama harjoitus tehtiin kolmijakoisella rytmillä, jolloin pallon ojennus tapahtui joka kolmannella iskulla ja kaksi muuta iskua taputettiin yhdessä. Halusin tällä harjoituksella lähestyä kolmijakoista rytmiä. Kanteleenopettaja oli ilmoittanut kyseisen rytmin olevan vielä haastava nuorimmille kanteleensoittajille ja toisaalta pilottiryhmän yhteissoitossa kyseinen rytmi sisältyi jo ensimmäiseen kappaleeseen, Nälkäinen orava. Harjoitus toistettiin pari viikkoa ja oli ryhmäläisille mielekästä. ”Pallo kiertää” osoittautui hyödylliseksi alkuharjoitukseksi Nälkäinen orava -kappaleelle.

Syksyn edetessä yhtyeen sovituksissa tuli vastaan vaativampia rytmejä, kuten pisteellinen rytmi (Heinillä härkien kaukalon), takapotkurytmi (Tonttujen jouluyö) tai monimutkaisempi rytminen tekstuuri, jossa eri äänien erilaisten rytmien päällekkäisyys vaati harjoittamista. Haastavan rytmin omaksuminen taputtamalla ennemminkin kuin soittamalla oli pilottiryhmässämme selkeästi toimivampi vaihtoehto, koska rytmin harjoittelussa soittimien ja niiden äänivoimakkuuksien heterogeenisuus vaikeutti erilaisten rytmien erottamista toisistaan. Rytmiiikkaharjoitusten tueksi otin usein käyttöön tekemiäni rytmikortteja (kuvio 3). Jaetut rytmit harjoiteltiin yhdessä, ja tehtävässä sovelsin Keski-Helsingin musiikkiopiston seuraamieni tuntien yhteydessä oppimaani rytmiiikkaharjoitusta (luku 4.1). Jokainen soitinryhmä keksi omalle rytmille eri äänen taputtamalla tai koputtamalla esimerkiksi kyniä tai muita esineitä käyttäen. Vasta sen jälkeen siirryimme soittamaan.

Akadinda-peli (luku 4.3.1, kuvio 2) osoittautui pilottiryhmäläisille hauskaksi. Pystyin sillä harjoittamaan erilaisten rytmien päällekkäisyyttä sekä pulssin pitämistä, ja harjoitus antoi mahdollisuuden säätää vaikeustason jokaiselle pelaajalle sopivaksi. Eräänä päivänä muta-opettaja sai lainaksi thereminin. Hän esitteli ensiksi pilottiryhmäläisille soittimen, joka herätti heti suurta uteliasuutta kaikissa. Theriminillä oppilaat pääsivät vuorotellen kokeilemaan crescendoa ja diminuendoa sekä korkeita ja matalia ääniä yhdistäen käsitteet toisiinsa.

Muta 1 -kurssimme tavoite oli myös tutustuttaa oppilaita toonikan ja dominantin tärkeyteen ja ulottuvuuksiin sekä alustaa niiden havainnointia toiminnallisella tavalla. Pilottiryhmän muta-opettaja on havainnut ammatillisen tason opiskelijoita opettaessaan, miten tärkeää olisi aloittaa sointujen ja harmonian kuunteluharjoitukset riittävän ajoissa, erityisesti yksiaänisten soittimien opiskelijoille. Pilottiryhmän toiminnan alussa pohdin solmisaation käyttöä. Olin lukenut Rogersin ajatuksia (2004, 133-135), joiden mukaan solmisaatiotavujen käytön tulisi olla pitkäjänteistä ja järjestelmällistä. Keskustelin asiasta myös Ferruccin kanssa (luku 4.3.2) ja pohdin tämän myötä, miten oppilaat oivaltaisivat sointufunktioita parhaiten. Mielestäni solmisaation käyttö musiikinteorian opetuksessa vaatisi enemmän tukea oppilaiden soitonopettajilta, sillä muuten opetuksesta saattaa puuttua systemaattisuutta sekä johdonmukaisuutta. Toisin sanoen solmisaation kieli sekä ajattelu pitäisi olla yhteisesti käytössä ja läsnä oppilaan teoriaopetuksessa sekä yksilösoitotunneilla. Pääkaupunkiseudun musiikkioppilaitoksissa, joissa musiikinteorian tunneilla hyödynnetään solmisaatiotavuja, ryhmän oppilaiden yksilöopetuksessa usein käytetään Kodályn menetelmää ja solmisaatiotavuja. Koska tutkimukseni aikana oppilaitoksessani Kodályn menetelmää käytettiin vähäisesti, päätin karsia solmisaation käyttöä

myös pilottiryhmän opetuksessa. Esitin oppilaille C-duurin toonika- ja dominanttisoinnut kitaralla ja vertailin toonikaa kappaleen kodiksi. Kerroin, että dominantille he voisivat kuvitella toisen tärkeän paikan, josta kuitenkin aina palaamme kotiin; yksi oppilas ehdotti mummolaa, toinen mökkiä tai koulua. Mainitsin tässä vaiheessa, että toonikan helpompi nimi on do ja dominantin nimi on so ja näytin näihin vastaavia solmisaation käsimerkkejä. Ajattelin että varsinkin käsimerkit auttaisivat visualisoimaan eri tavalla kyseisten tonaalifunktioiden kahta eri karakteria ja että niistä olisi ollut hyötyä säestysharjoitteiden ohjauksessa.

Valitsimme muta-kollegani kanssa säestys- ja diktaattiharjoituksiin teos- ja oppijalähtöisiä harjoitteita italialaisten kollegoidemme mallin (luku 4.3) mukaisesti. Säestysharjoitteet lähtivät liikkeelle Satu meni saunaan -kappaleen basso- tai sointusäestyksestä (Aleatori 2019). Minä näytin samalla käsimerkein, milloin basson ääni tai sointu vaihtuivat, jonka jälkeen pyysin oppilaita vuorollaan ohjamaan laulavaa ryhmää samalla tavalla. Samana päivänä ryhmäläiset kirjoittivat melodiadiktaatissa Satu meni saunaan -kappaleen sävelet (C-duurissa) ja kuuntelivat kappaleen pianolla esitettynä kirjoittaen ylös sointujen vaihdot. Harjoituksen toinen vaihe seuraavalla viikolla oli kappaleen säestäminen omilla soittimilla. Lähdimme liikkeelle laulusta Satu meni saunaan. Oppilaat kompasivat bassoäänillä soittamaani melodiasa. Do ja so käsimerkit eivät olleet enää tarpeellisia ja siirryimme seuraavien laulujen säestyksiin. Jatkoimme sointufunktioiden tunnistamista säestämällä Elefanttimarssi-, Maijan karitsa- ja Ukko Nooa -kappaleet, ja oppilaat tunnistivat itse bassoäänien vaihtopaikat.

Säestysharjoituksilla pyrin saavuttamaan tavoitteeni kehittää oppilaiden toonikan ja dominantin havainnointikykyä. Harjoitukset olivat innostavia varsinkin kitaristeille ja vanhemmille kanteleensoittajille, jotka vähitellen pääsivät säestämään soinnuilla. Kitaralla on mahdollista jo alkeistasolla säestää helposti C- ja G-soinnuilla, sillä otelaudalla ei tarvita kuin yhtä sormea. Säestysharjoitukset jäivät loppusyksyllä vähäisiksi ajan puutteen vuoksi, mutta harjoiteltavien sovitusten analyysillä toonika ja dominantti käsiteltiin säännöllisesti koko lukuvuoden ajan monitasoisin tavoin. Säestystehtäviin palasimme alkukeväästä, kun olimme jo tutustuneet terssi-intervalliin sekä niiden pinoamiseen päällekkäin mm. Asikaisen Palloleikillä (luku 6.2.3).

Uusi toiminnallinen harjoitus oli ”hullujen rytmien” johtaminen, jonka opin YAMK-opinnoissani Anna Noran kuoronjohdon kurssilla. Pelin yksi tavoite oli kapellimestarin käsien

keskittynyt seuraaminen. Harjoituspelissä opettajan jälkeen oppilaat pääsevät johtamaan Maijan karitsan laulavia ryhmäläisiä ja hän tahallaan johtaa ”hulluilla rytmeillä”, joita ryhmäläisten kuoron pitää toteuttaa laulamalla. Oppilaat pitivät harjoituksesta kovasti. Kuten Mancuson (luku 4.3.1) käyttämissä Conduction-improvisaatioharjoituksissa, myös pilottiryhmän harjoituksissa oppilaat aktivoituvat silminnähden päästessään itse ohjaamaan tehtävää.

6.2.2 Reflektiivinen tarkastelu

Toinen ajattelutyyppi on ”reflektiivinen tarkastelu”, jonka lähtökohtana on jälleen soiva kokemus. Sen puitteissa pidetty joulukonserttimme videoitiin ja videotallenne havainnoidtiin yhdessä. Yhteisessä keskustelussa, jossa esitin johtavia kysymyksiä, ryhmäläiset oivalsivat itse monia merkittäviä asioita, mm. fermaatin merkityksen tai yhteisessä tempossa pysymisen tärkeyden.

Samaan ajattelutyyppiin liittyy vielä yhteinen pohdinta soitetusta sovituksesta. Esimerkiksi alkusyksyllä keskustelimme juuri harjoitetusta Tuiki, tuiki tähtönen -sovituksesta ja johtavilla kysymyksilläni käsitelimme duuri- ja molli-sävellajit sekä ylennetyn äänen (fis) merkityksen modulaatiossa. Kysymykseeni ”miksi siinä on fis?” yksi oppilas vastasi, että ”se vie meitä kotiin!”. Lisäksi tutkimme sävelmien aloituksia; millä äänellä kappale alkaa ja onko ensimmäinen sävel aina toonika? Dominanttisävelellä alkava Hedwigin teeman sovitukset antoi oppilaiden oivaltaa tämänkaltaisten aloitusten olevan mahdollisia.

6.2.3 Soiva luku- ja kirjoitustaito

Kolmannen ”soiva luku- ja kirjoitustaito” -ajattelutyyppin mukaisesti pilottiryhmäläiset lähestyivät sävelten kirjoittamista ja lukemista soittamisen sekä laulamisen kautta. Olen pohtinut soittamisen ja laulamisen roolia ja niiden välistä tasapainoa muta 1-ryhmän toiminnassa, etsimällä erilaisia mielipiteitä asiasta kirjallisuudesta (luku 4.5) sekä kuulemalla pilottiryhmän oppilaiden näkemyksiä kyselylomakkeen välityksellä (liite 2).

Yksi tärkeimmistä muta-pilottiryhmän oppimistavoitteista oli säveljonon hallinta (luku 4.6). Asikainen totesi tutkimuksessaan, että varsinkin soivan asteikkojonon (E) ja sävelnimijonon (A) käsitteiden integraatio on vaikeaa. Havaintojeni mukaan pilottiryhmäs-

sämme monelle soittajalle toimi hyvin E-A integraatio, mutta sävelnimijonon (A) ja nuotikuvajonon (S) integraatio ei ollut vielä kehittynyt yhtä hyvin. Tämän vuoksi he tarvitsivat nuottien nimien merkinnät harjoiteltavien yhteissoittokappaleiden nuottiviivaston alle. Muille ryhmäläisille sävelnimijonon käsite A oli selvästi vielä täysin irrallinen sekä nuotikuvajonosta (S) että soivasta jonosta (E). Tämänkin perusteella pilottiryhmän toiminnassa pyrin mahdollisimman paljon sisällyttämään soivan säveljonon käsitetasoa (E) harjoituksiin.

Otin käyttöön pilottiryhmässä Palloleikin. Palloleikissä

koko ryhmä opettaja mukaan lukien heittää piirissä palloa satunnaisessa järjestyksessä. Pallo toimii eräänlaisena viestikapulana, sen avulla vastausvuoro siirtyy toiselle piirissä olijalle. Jonojärjestystä harjoitettaessa lähdetään esimerkiksi a-sävellestä ylöspäin. Seuraava, jolle pallo heitetään sanoo ”h”, ja heittää pallon taas seuraavalle leikkijälle. [...] Palloleikeissä edetään helpommasta vaikeampaan päin; käytännössä ensin harjoitellaan sekunteja ylös- ja alaspäin, jonka jälkeen edetään tersseihin ja lopuksi kvartteihin (Asikainen, 2005, 39).

Myöhemmin sovelsin tähän peliin lisäksi laulamista, eli sävelnimet laulettiin eikä pelkätään sanottu. Näin tehden pyrin liittämään harjoitukseen myös soivan jonon käsitteen ja koin, että leikkimielisellä lähestymisellä ryhmäläiset rohkaistuivat käyttämään omaa lauluaan, eikä kukaan vetäytynyt pelistä. Halutessaan pelaaja vaihtoi pallon kiertosuuntaa ja odotetusti alaspäiset sävelkulut osoittautuivat yleensä vaikeammiksi. Kiertosuunnan vaihdon tavoitteena on, että korkeuskäsitteiden hallinta ja siihen pohjautuva E-A integraatio kehittyisivät (luku 4.6). Palloleikissä saatiin myös käsiteltyä sekunti- sekä terssi-intervalleja ja joskus edettiin niin, että käsitellyistä intervaleista muodostui sen päivän ryhmän improvisoinnin teema. Palloleikin terssivariaatiolla pohjustin myös kolmisointun käsittelemistä. Kasasimme leikkien ”terssipinoja” ja lauloimme yhdessä ne kolmisointuina. Vaikka laulaminen osoittautui osan oppilaiden mielestä alussa vaikeaksi, se toimi Zarrellin mallin mukaisesti (luku 4.5) intervallin ”esikäsittelynä” ennen sen soittamista. Harjoituksen aikana kysyin välillä oppilailta, oliko kyse duurista vai mollista ja keskustelimme siitä, miten saisimme esimerkiksi muutettua a-mollisointun duurisoinnuksi.

Terssien pinoaminen johdatti meidät kolmisointuihin. Niiden kohtaaminen tapahtui ensiksi toiminnallisella tavalla, laulamalla ja soittimilla improvisoiden. Teoreettinen lähestyminen toteutui, kun ryhmäläisten piti nuotintaa kolmisointupohjainen säestysstemma yhteiseen sävellykseen.

7 Haastattelut ja kyselyt

Haastattelin muta-opettajakollegaani sekä ryhmäoppilaiden instrumenttiopettajia ja äänitin haastattelut. Pidin haastattelut viikolla 12 ja sen jälkeisellä viikolla siirryimme kaikki etäopetukseen koronapandemian vuoksi.

Kyselyyn vastasi kaikkiaan yhdeksän oppilasta. Ehdin jakamaan oppilaiden kyselylomakkeet paperiversioina juuri ennen etäopetuksen alkua. Tämän takia oppilaat täyttivät lomakkeet etäopetuksen ollessa jo täysin käynnissä. Kyselylomakkeiden täyttämisessä tämä etäopetus vaikutti joihinkin vastauksiin, joiden mukaan esimerkiksi muta-opetus koettiin vaikeana uuden opetusmuodon vuoksi. Koronapandemian eristäytymistoimien takia kyselylomakkeiden palautus tapahtui sähköpostitse tai kuvina matkapuhelimella, joten vastaajat olivat minulle tunnistettavissa. Lisäksi yhden oppilaan kanssa pidin puhe-
linhaastattelun käyttämällä kyselylomakkeen kysymyksiä. Tuntui kuitenkin siltä, että oppilaat pystyivät vastaamaan rehellisesti ja ilmaisemaan vapaasti erilaisia ajatuksia pilot-tiryhmän toiminnasta. Lopulta koin positiiviseksi asiaksi sen, että pystyin yhdistämään saadun vastauksen vastaajaan, sillä pystyin näin vertailemaan tarkemmin oppilaan omia oivalluksia omiin havaintoihini ja analysoimaan tuloksia monipuolisemmin. Luultavasti anonymikysely ei olisi suonut samaa mahdollisuutta.

7.1 Oppilaiden kyselyjen tulokset

Kyselyssäni käytin strukturoituja kysymyksiä helpottaakseni tiedon analysoimista. Avointen kysymysten tarkoituksena oli monipuolistaa vastausaineistoa. Kysymykset oli jaettu osa-alueisiin: integrointi, käytännön asiat ja sisällöt, yhteissoitto, improvisointi, säveltäminen.

Tulosten mukaan suuri osa oppilaista (7) oli sitä mieltä, että pilottiryhmän muta 1 -opetus tuntui kahdelta erilliseltä oppitunnilta. Vain kolme heistä äänesti oppitunnin nimeksi ”Soiva muta”. Suurimman osan mielestä syksy- ja kevätjaksot eivät tuntuneet eroavan toisistaan. Yksi oppilas koki kuitenkin kevätjakson vaikeammaksi vaativamman oman stemman vuoksi.

Toinen piti erityisesti kevään osuudesta, sillä se sisälsi säveltämistä. Kolmas oppilas koki kevätjakson helpommaksi rauhallisemman ilmapiirin takia. Pilottiryhmän oppituntien ilmapiiristä kaikki olivat yleisesti sitä mieltä, että se oli hyvä. Monet kirjoittivat, että tunneilla oli kiva käydä. Poikkeuksena yksi oppilas, jonka mielestä ilmapiiri

oli tylsistynyt ja kärsimätön.

Kolme muuta oppilasta koki levottoman ilmapiirin haastavaksi ja yksi heistä kirjoitti:

tunneilla on ollut hyvä ilmapiiri, paitsi syksyllä oli vähän häsläystä, joka vähän häiritsi, mutta sitä ei ole enää.

Toinen totesi, että

tuntien ilmapiiri oli syksyllä todella levotonta, ei oikein pystynyt keskittymään.

ja kolmas vielä että

hyvä ilmapiiri, mutta poikien häirintä haittaa opintoja.

Viisi oppilasta koki, että pilottiryhmän oppitunnin sopiva pituus olisi 60 minuuttia. Yksi vastaaja toivoi vähän pidempää välipalataukoa. Kysymykseen ”kerrotko mitä lisäisit tai poistaisit Muta 1 -tunnilta?” vain kaksi heistä poistaisivat jotain (laulamista ja piirtämistä), sen sijaan neljä heistä lisäisivät jotain (laulamista, soittamista, muiden soittimien kokeilua, kuukausittaisia kokeita).

Kaksi pilottiryhmäläistä ei tykännyt ollenkaan laulamisesta ja toinen heistä lisäsi, että hän ei pidä muiden edessä laulamisesta. Sen sijaan kahden ryhmäläisen mielestä soittamista olisi voinut olla enemmän. Tietokoneen ja iPadin käyttö tunneilla koettiin yksimielisesti kivaksi.

Kaikki vastaajat olivat myös sitä mieltä, että muta-opiskelu on tärkeää ja neljä heistä liittivät sen tarpeellisuuden soittamiseen. Yksi vastaus oli:

olen oppinut musiikinteorian, ja sitä kautta paremmin soittamaan nokkahuilua.

Sama oppilas, joka oli kokenut tuntien ilmapiirin negatiiviseksi, oli sitä mieltä, että teoriaasiat eivät ole tarpeellisia soittamiseen eikä säveltämiseen. Kaikkien muiden mielestä opittuja muta-asioita hyödynnettiin säveltämisprojektissa, erityisesti rytmien sekä nuotien kirjoitustaitoa. Yksi vastaaja koki erityisesti rytmien hallinnan tarpeelliseksi säveltämisessä ja hän kirjoitti, että

säveltäessään nuo vaikeat asiat [rytmit] ovat ruvennet selkeytymään.

Kyselyssä eniten mainittu opittu muta-asia oli nuotinluku (4). Lisäksi olivat rytmin taputtaminen/soittaminen, etumerkit, oktaavialat, kolmisoinnut, omien rytmien keksiminen. Puolet oppilaista mainitsivat oppineensa nuotinlukua ja rytmiiikkaa yhteissoiton ansiosta. Lisäksi yhteissoitossa saavutettuja tavoitteita olivat muiden kuuntelu (3) ja kolmisoinnut (1).

Soitinyhtyeen epähomogeenisuus oli neljän ryhmäläisen mielestä hyvä asia. Yksi heistä kirjoitti näin:

muiden soittimien kanssa oli hauskaa soittaa, jokainen sopi toisiinsa ja kappaleet kuulostivat kivalta.

Yksi oppilas mainitsi omasta puolesta, että kovat äänet

kävivät aika pahasti korviin.

Myös toiselle oppilaalle tuntui välillä vaikeammalta soittaa eri soittimien soittajien kanssa, sillä

jotkut äänet kuuluivat liikaa.

Sovitukset olivat kaikkien mielestä kivoja ja kuulostivat hyvältä. Toisaalta nokkahuilistit sekä toinen kitaristi kokivat ne vähän liian helpoiksi kevätlukukaudessa. Melodiansoitto tuntui suuremmasta osasta vastaajista tärkeältä. Kahden mielestä sovituksia olisi voinut olla enemmän. Yksi oppilas koki välillä turhauttavaksi odottamista yhteisharjoittelussa

kun osa ei osannut omia stemmojaan.

Improvisointi tuntui kivalta melkein kaikista vastaajista. Oppilas, jonka mielestä ilmapiiri oli tylsistynyt ja teoria-asiat eivät ole tarpeellisia, tykkäsi improvisoinnista ryhmässä paljon ja kirjoitti, että

improvisoin jo omalla tunnilla ja haluan sitä lisää.

Vain yksi ryhmäläisistä ei pitänyt improvisoinnista erityisesti, eikä hän myöskään toivonut sitä omilla yksilötunneillaan:

en tykännyt siitä hirveästi, kun oli vaikea keksiä lennosta.

Toisen oppilaan mielestä

kiva siinä oli, että sai itse luoda uutta ja olla luova.

Improvisoinnista olivat selkeästi eniten innostuneita ne oppilaat, jotka olivat kokeilleet sitä jo aikaisemmin omilla soittotunneillaan. Poikkeuksena oli yksi ryhmäläinen, jolle se oli kuitenkin ensimmäinen kokemus ja joka kirjoitti, että

tykkäsin eniten, kun sai tehdä itse; en tiedä mistä tykkäsin vähiten.

Toinen hänen kaverinsa totesi, että

paras on kun sain itse keksiä.

Melkein kaikista improvisoiminen tuntui helpottuvan joulua kohti.

Säveltäminen tuntui kaikista vastanneista erityisen kivalta ja hauskalta. Yksi heistä kirjoitti näin:

oli kiva saada kehitellä säveliä. En keksi huonoja puolia.

Toinen vielä antoi säveltämiselle arvosanaksi "5/5". Yhdelle oppilaalle säveltämisellä oli erityisen tärkeää merkitystä, sillä sen ansiosta kevätjakso oli hänelle varsin kivaa.

Säveltämistä koskevissa vastauksissa korostui myös yhdessä tekemisen tärkeys: kaikki olivat sitä mieltä, että yhteisen kappaleen säveltäminen oli paras vaihtoehto ja syyt siihen olivat mm.:

yhdessä tekeminen on kivaa.

ja

pääsee luomaan kavereiden kanssa.

ja nuorin vastaaja kirjoitti että

yhteiskappale on parempi [kuin oman sävellyksen tekeminen] kun voi tehdä yhteisvoimin.

Lopussa kirjoitan tähän alle kyselylomakkeiden kautta saamiani neljän huoltajan kommentteja pilottiryhmän toiminnasta:

Kokonaisuus on vaikuttanut oikein hyvälle, koska itse osallistuja on ollut tyytyväinen ja käynyt mielellään! Jos saa toivoa jatkoa ajatellen ajankohtaa, niin toive olisi, ettei se olisi keskiviikko, koska se estää osallistumisen koulun nuoriso-orkesteriin.

Lapseni ei ole kovin mielellään lähtenyt muta-tunneille. Ne ovat ehkä hieman liian pitkiä ja hänen mielestään tylsiä.

Vanhemman mietteitä: Tämä tuntui todella mielenkiintoiselta tavalta opiskella teoriaa ja siksi halusin kannustaa lastani osallistumaan. Joskus oli tilanteita, että lapsi ei ollut kovin innoissaan lähdössä tunnille, mutta tuli sieltä kuitenkin hyvillä mielin. Tämä opetustapa on tärkeä juuri niiden instrumenttien soittajille, jotka eivät osallistu orkesteriin. Kiitos molemmille opettajille!

Hei, lyhyesti vanhemman kommentti. Annen (nimi muutettu) musiikkiopinnot ovat meidän perheessä ensimmäiset musaopinnot, joten meille ei ole kertynyt kokemusta miten asiat on aikaisemmin opetettu. Eli emme osaa sinänsä vertailla eri opetusmuotojen välillä. Mutta Anne on viihtynyt oikein hyvin muta-tunneilla ja kehittänyt nokkahuilun soittajana valtavasti syys- ja kevätlukukausien aikana. Jatkamme harrastusta ehdottomasti syksylläkin!

7.2 Soitonopettajien haastattelujen tulokset

Teemahaastatteluissa pyrin käsittelemään kehittämisprojektini tärkeimmät teemat. Tarkoituksena oli myös vertailla keskenään pilottiryhmän oppilaiden ja heidän soitonopettajiensa havaintoja (Taulukko 3). Haastattelujen runkoon sisältyivät seuraavat aiheet:

1. Musiikin perusteiden opetus: Soitonopettaja myös muta-opettajana?
2. Yhteistyö muta-opettajakollegojemme kanssa
3. Yhteistyö minun kanssani pilottiryhmän projektin aikana:

3.1. Viestintä

3.2. Sovitusten toimitus ja ajoitus.

4. Omat havainnot pilottiryhmän oppilaista

4.1. Motivaatio

4.2. Sovitusten tason sopivuus ja määrä.

4.3. Kehittyminen musiikin perusteiden taidossa

5. Improvisointi ja säveltäminen. Havainnointi pilottiryhmän mahdollisesta vaikutuksesta oppilaiden kehittymiseen.

Taulukko 3. Haastattelujen ja kyselyjen tärkeimpiä teemoja pelkistettyinä.

Teemat	Oppilaat	Soitonopettajat
Integrointi	Opetustunnit tuntuivat erillisiltä, mutta opetussisällöt tuntuivat yhteisiltä.	Toivottiin lisä soiton- ja muta-opettajien yhteistyötä.
Motivaatio	Kivoja tunteja (lukuun ottamatta 1). Yhdelle oppilaalle raskas tunnin pituus.	Hyvä motivaatio muta-tunneille (lukuun ottamatta 1).
Opitut asiat	Nuotinluku, rytmit, etumerkit.	Nuotinluku, rytmikka, vireessä pysyminen.
Improvisointi	Kiva (8/9).	Hyötyä heittäytymiseen (2/3).
Säveltäminen	Kiva; siihen tarvitaan musiikin teoria (8/9).	Säästää aikaa yksilöopetuksessa (2/3).
Yhteisöllisyys	Yhdessä tekeminen kiva.	Ryhmäopetusmuoto suositeltava mutassa (2/3).
Yhteissoitto	Toisten kuunteleminen ja tempossa pysyminen	Lisääntynyt itsevarmuus, toisten kuunteleminen.
Kappaleiden taso	Liian helppoja (nokkahuilu), sopivan haastavia.	Liian helppoja keväällä (nokkahuilu), sopivan haastavia.

Muta-opettajan haastattelun teemat olivat osittain erilaisia kuin soitonopettajien teema-haastatteluissa käsitellyt aiheet. Pyrin saamaan tietoa heidän mielipiteistensä pilottiryhmän opetuksessa käyttämistämme käytännönjärjestelyistä: muun muassa opetustila, vuoroviikoittainen vs. viikoittainen opetusjärjestelmä, omien soittimien käyttö muta-tun-

neilla, kotitehtävien anto oppilaille. Tärkeä osa haastattelua oli kollegani näkökulma pilottiryhmän hallinnasta. Muita käsiteltyjä asioita olivat yhteisopettajuus ja jatkosuunnitelmat.

7.2.1 Kanteleensoiton opettaja

Pilottiryhmään osallistuivat neljä oppilasta kanteleensoiton opettajan luokalta ja heidän ikänsä sekä soittokokemukset olivat melko erilaisia. Kanteleensoiton opettaja näki haastavaksi musiikin perusteiden opetuksen sisällyttämisen soittotunteihin ajan puutteen takia. Hän koki, että uutta materiaalia, jolla voimme tukea omien soitto-oppilaidemme teorian omaksumista, pitäisi kehittää koko ajan. Kanteleensoiton opettaja käyttää usein alkeissoittajien kanssa itse tekemiänsä nuotti- ja tahtikortteja, mutta hänen mielestään toimivin ratkaisu olisi valmis kirja, josta soitonopettaja löytäisi tarvittavaa materiaalia. Haastattelussa hän kertoi kannattavansa ryhmäopetusta musiikin perusteiden opettamisessa; hänen mielestään sen tärkeimmät edut oppilaille olisivat ryhmän vertaistuki, yhdessä tekeminen sekä toisen opettajan kohtaaminen. Kanteleensoiton opettaja näki silti mahdollisena vaihtoehtona sen, että hän itse opettaisi musiikin perusteiden alkeet, mikäli tukena olisi valmis materiaali. Lisäksi hän korosti, että opetettavan ryhmän tulisi olla melko pieni, esimerkiksi neljän oppilaan kanteleenryhmä. Hänellä ei ollut ylipäättään selvää, mitkä opetettavat asiat kuuluvat muta-opettajaan ja mitkä soitonopettajaan.

Kanteleensoiton opettaja kommentoi musiikin perusteiden opetuksen tärkeydestä, että

on ihan hyvä, että kaikille on sitäkin, kun kyse on taiteen perusopetuksesta.

Hän käsittelee soittotunneillaan mielellään oppilaiden muta-tuntien asioita (sävellaji, tahtilaji, rytmit) esimerkiksi valitsemalla kappaleita, joihin nämä samat asiat sisältyisivät. Tämä on kuitenkin mahdotonta, sillä hän ei tiedä mitä oppilaat oppivat muta-tunneilla eri viikoilla. Siksi hän kaipaaisikin yhteistyötä tai ainakin viestintää muta-opettajien kanssa, sillä oppilailta hän ei yleensä saa tällaista tietoa; itsekin olen huomannut samanlaisen ilmiön omien oppilaitteni kanssa. Kanteleensoiton opettajan kokemusten mukaan yhteistyö muta-opettajien kanssa on tähän asti rajoittunut erityisoppilaiden tilanteisiin, joissa oppimisvaikeudet ovat ikään kuin vaatineet eri aiheiden opettajien yhteistä keskustelua esimerkiksi opetustavoista ja -välineistä.

Kanteleensoiton opettaja kertoi eräästä omasta konserttiprojektistaan, jonka hän haluaisi toteuttaa esimerkiksi musiikkioppilaitoksemme opettajien konserttisarjan puitteissa ja

jonka suunnitteluun osallistuisivat myös muta-opettajat. Konsertti olisi tarkoitettu pääsääntöisesti muta-ryhmien oppilaille. Kyse on ”pedagogisesta muta-konsertista”, jonka tavoite olisi tarjota oppilaille mahdollisuus kuunnella eri aikakausien musiikkia myös heidän omalla instrumentillaan soitettuna. Kyseisessä muta-konsertissa esimerkiksi kanteleen-, kitaran- ja huilunsoitonopettajat esiintyisivät sekä kamarimuusikkoina että solisteina. Kanteleensoiton opettaja kokee tärkeäksi, että muta-opetuksen sisältöihin kuuluva musiikin kuuntelu kohdistettaisiin enemmän oppilaiden oman soittimen ohjelmistoon.

Kanteleensoiton opettajalle käyttämäni viestinnän tavat (sähköposti ja palaverit) sekä sen määrä olivat sopivia. Hän mietti kuitenkin, että viestintää olisi voinut olla enemmän myös muta-kollegani kanssa, mikä olisi auttanut häntä tietämään tarkemmin esimerkiksi musiikinteoriassa käsiteltävät aiheet soitetuissa sovituksissani. Lisäksi kanteleensoiton opettaja voisi mielellään tarkistaa lyhyitä pieniä muta-tehtäviä, kuten nuotinkirjoitustehtäviä tai muita vastaavia tehtäviä.

Sovitusten taso oli kanteleensoiton opettajan mielestä kaikille ryhmän oppilaille sopiva. Hän koki kuitenkin, että ensimmäisessä kappaleessa oli liikaa haastetta pienimmille soittajille, sillä siinä käsiteltiin heille uusi ja vaikea kolmijakoinen rytmi teknisesti heille haastavilla sävelhyppyillä. Uudet sovitukset toimitettiin hänelle riittävän ajoissa ja niiden määrä oli hänen mielestään ihan sopiva.

Kysyin kanteleensoiton opettajalta tarkennusta pilottiryhmäni kanteleoppilaiden muusta yhteissoitosta. Kaikilla neljällä ryhmäläisellä oli mutan lisäksi kanteleorkesterin ryhmätunti kerran kuussa. Kanteleensoiton opettaja ei kuitenkaan huomannut, että kahteen orkesteriin osallistuminen olisi ollut kenellekään oppilaista liikaa. Hän kokee, että yhteissoitto ei välttämättä sovi ihan kaikille heti soitonopiskelun alussa, mutta valtaosaa se kuitenkin motivoi ja siksi yhteismusisointia saisi olla enemmänkin tarjolla. Hänen kokemustensa mukaan ryhmäopetuksen järjestämisen yksi iso haaste oppilaitoksessamme on riittävän ison opetustilan saatavuus.

Kanteleensoiton opettajan havaintojen mukaan hänen oppilaansa pitivät pilottiryhmän toiminnasta paljon. Hän huomasi, että vanhin pilottiryhmäläinen oli saanut lukuvuoden aikana lisää varmuutta sekä nuotinluvussa, yhteissoitossa että rytmiikassa. Lisäksi yksi oppilaista, jolla oli soitossa motivaatio-ongelmia, piti kanteleensoiton opettajan mukaan erityisesti pilottiryhmän improvisointiharjoituksista, vaikka välillä kokikin muta 1 -tunneilla käymisen raskaaksi.

Kanteleensoittajille improvisointi oli jo tuttua ennen pilottiryhmään osallistumista, sillä heidän opettajansa opettaa jonkin verran improvisointia yksilötunneilla. Kanteleensoiton opettaja ei huomannutkaan erityistä kehitystä oppilaidensa improvisointitaidoissa pilottiryhmään osallistumisen myötä. Sen sijaan hän ei juurikaan ehdi säveltää omien oppilaiden kanssa heidän soittotunneillaan ja monesti säveltäminen jää kesken. Kotiläksyinä sävellyksen jatkaminen hänen kokemuksensa mukaan ei yleensä toimi. Hän pohti, että pitäisi pitkäjänteisemmin säästää säännöllisesti yksilötunnin tiettyä aikaa säveltämiseen ja jatkaa säveltämisprojekteja viikoittain soittotunneilla. Tämänkin takia pilottiryhmän säveltämisprojekti oli hänen näkemyksessään arvokasta, sillä se mahdollisti oppilaidensa tutustumista säveltämiseen.

7.2.2 Nokkahuilunsoiton opettaja

Pilottiryhmässä oli yhteensä kolme nokkahuilistia. Heidän opettajansa mukaan soittajat kokivat ryhmätoiminnan innostavaksi. Nokkahuilunsoiton opettaja oli sitä mieltä, että muta-opettajan tulisi opettaa musiikin perusteita, eikä soitonopettaja voi korvata hänen rooliaan. Hänen mukaansa mupe on niin laaja alue, että se vaatii ammattitaitoista opetusta, eikä soitonopettaja ole erikoistunut opettamaan sitä. Nokkahuilunsoiton opettaja kertoi, että musiikinteorian perusasioita tulee toki opetettua omien oppilaiden soittotunneilla alkeistasolla, mutta se ei riitä. Hän näkisikin hyväksi asiaksi, että oppilaat saisivat jo soiton alkutasolla musiikin perusteiden ryhmäopetusta soittotuntien ohella, sillä ryhmäopetus valmistaa lapsia moniin muihin ryhmäopetustoimintoihin. Siksi nokkahuilunsoiton opettaja pitikin todella tärkeänä ja hyvänä asiana, että varsinkin hänen kaksi nuorinta oppilastaan osallistuivat pilottiryhmään. Lisäksi hän koki yhteissoiton erityisen tärkeäksi niille oppilaille, jotka eivät koulussa osallistu orkesteritoimintaan (l. eivät ole musiikkiluokalla). Pilottiryhmän nokkahuilisteista vain yksi oli musiikkiluokkalainen ja siksi hän sai muta- sekä yhteissoitto-opetusta kouluaikana.

Mainittu ainut musiikkiluokkalainen nokkahuilisti oli erittäin innokas pilottiryhmän osallistumisestaan eikä kokenut sitä turhaksi, vaikka samoja muta-asioita hän oppi myös koulussa. Hän itse oli kuulemma kertonut soitonopettajalleen, että

ne ovat vain eri nämä muta-tunnit.

Nokkahuilunsoiton opettaja kertoi, että kaikkien kolmen nokkahuilunoppilaan motivaatio pilottiryhmässä käymiseen oli korkea ja he kävivät mielellään muta 1 -tunneilla. Hänen havaintojensa mukaan muta 1 -tunnin pituus oli heille sopiva. Oppilaidensa motivaatiosta

musiikin perusteiden oppimiseen, nokkahuilunsoiton opettaja kertoi pyrkivänsä aina siihen, että oppilaat itse tajuaisivat heti alusta opittavien musiikinteorian asioiden merkitystä sekä vaikutusta heidän omaan soittamiseensa, ennen kun he edes ehtisivät kyseenalaistaa niiden tarpeellisuutta.

Sovitusteni taso oli

pedagogisesti just sopiva alussa.

Ryhmän nokkahuilistit soittivat jo syksyllä soittotunneillaan vähän vaikeampia asioita kuin muta 1 -ryhmän yhteiskappaleissa, mutta hänen mielestään oli hyvä menettelytapa tehdä heidän ensimmäisestä yhteissoittokokemuksestaan mukava ja sopivan helppo. Sen sijaan hänestä tuntui, että keväällä olisi voinut ollut vähän enemmän soittohaastetta kaikille kolmelle.

Kuten kanteleensoiton opettajakollegansa, nokkahuilunsoiton opettaja on aina kaivannut enemmän yhteistyötä muta-opettajakollegojensa kanssa. Hänestä olisi

hirveän kivaa tietää, mitä ne [oppilaat] tekevät muta-tunneilla – esimerkiksi mikä asteikko tai mikä sävellaji tai tahtilaji tai ihan mikä vaan on menossa, jolloin niitä samoja asioita voitaisi huomioida soitonopetuksessa, jolloin siinä tulisi vielä vahvemmin mutan pointti, eli minkä takia siellä mutassa käydään.

Hän kokee, että tällä tavalla lapsi pystyisi paljon helpommin yhdistämään musiikin perusteet omaan soittamiseen ja

asiayhteys tulisi kahta eri kautta eikä aineet olisivat enää niin etäällä toisistaan.

Nokkahuilunsoiton opettaja oli sitä mieltä, että muta-asioiden ja soittamisen toisiinsa linkittämisen avulla oppilaat saisivat myös paljon enemmän irti opetetuista aineista.

Mietimme haastattelussa, miten yhteistyö muta-opettajien kanssa voisi konkreettisesti toteutua ja nokkahuilunopettaja mainitsi yhdeksi vaihtoehdoksi sen, että muta-opettajat jakaisivat sähköpostitse omien tuntien opetussuunnitelman (raakaversio, runko siitä) esimerkiksi kuukausittain. Hän koki, että yhteistyö ja tällainen tietojen jakaminen muta-opettajakollegojen kanssa olisi tärkeää etenkin alkeistasolla.

Nokkahuilunsoiton opettaja koki viestintämme muodon ja määrän pilottiryhmäprojektissa sopivaksi. Myös ajoitus sovitusten toimittamiseen soitonopettajille noin 3-4 viikkoa etukäteen oli hänen mielestään erittäin hyvä ja toimiva; erityisesti hänen oppilaansa kannalta oli tärkeää saada ajoissa sovituksen Tonttujen jouluyö -kappaleesta, jotta he pysyivät aloittamaan tarvittavan pohjustavan harjoittelun nuorimman pilottiryhmäläisen kanssa.

Nokkahuilunsoiton opettaja ei ollut vielä varsinaisesti sisällyttänyt improvisointia eikä säveltämistä omaan opetukseensa, ja yksi syy tähän oli soittotunnin minuuttien rajallisuus. Hän ei siis voinut huomata pilottiryhmän improvisoinnin vaikutusta omien oppilaidensa improvisointiin. Sen sijaan nokkahuilunsoiton opettaja koki oppilaiden hyötyvän yhteissoiton vaikutuksista sävelpuhtauteen: Hän kertoi puuttuvansa oppilaidensa sävelpuhtautteen heti alkeistasosta lähtien, mutta vireessä pysyminen alkaa onnistumaan silloin, kun oppilaille on kypsynyt tietty sisäisen kuulon herkkyyden. Nokkahuilunsoiton opettaja koki, että yhteissoitto on puhallinsoittajille korvaamaton opetusväline kyseisen herkkyyden ja siitä seuraavan sävelpuhtauden kehittymiseen. Hänen sanojensa mukaan yhteissoitossa

oppilaat ikään kuin löytävät toisensa ja tottuvat toisiinsa.

Totesimme nokkahuilunsoiton opettajan kanssa, että pilottiryhmän nokkahuilisteilla oli jo syksyn alussa erittäin vahva nuotinlukutaito. Tästä syystä opettaja ei huomannut oppilaissaan erityistä pilottiryhmän vaikutusta tähän osa-alueeseen. Nokkahuilunsoiton opettaja oli kuitenkin melko varma siitä, että pilottiryhmän musiikkiluokkalaisen lisääntynyt itseluottamus soittamisessa oli johtunut paljon muuta 1 -yhteissoittoon osallistumisesta. Hänen havaintojensa mukaan kyseinen nokkahuilisti ei pelännyt enää niin paljon virheiden tekemistä ja hän uskalsi musisoida rohkeammin kuin aikaisemmin, eikä enää

tiputtanut hanskoja käsistään sanomalla, ettei osaa.

Nokkahuilunsoiton opettaja uskoo, että yksi tärkeä tekijä kahden nuorimman ryhmäläisen itseluottamuksen parantumisessa on ollut pilottiryhmän improvisointiharjoitukset, jotka ovat hänen mielestään vapauttaneet oppilaat ”mokaamisen pelosta”. Nokkahuilunsoiton opettajan mukaan toinen oppilas, joka ei ollut musiikkiluokalla, oli aikaisemmin kieltäytynyt esiintymisistä. Asia muuttui lukuvuoden aikana ja keväällä kyseinen oppilas esiintyi jo innokkaasti omille sukulaisilleen ja kavereilleen.

7.2.3 Kitaransoiton opettaja

Pilottiryhmän kitaristeista toinen oli oma oppilaani ja toinen kollegani oppilas. Kitaransoiton opettajan mielestä pilottiryhmään osallistunut oppilaansa oli jo yleisesti ottaen soittoharrastukseen erittäin motivoitunut ja oli tuntunut pitävän muta-ryhmässä olemisesta.

Kitaransoiton opettajan mielestä kitaristeille olisi todella tarpeen, että teoria-asiat voisi opiskella samalla kitaralle niitä soveltaen. Hän on huomannut omien oppilaittensa kanssa, että vaikka teorian käsitteitä olisi opiskeltukin, niitä ei juurikaan osata soveltaa kitaransoittoon ja teoria jää näin irralliseksi asiaksi. Kollegani korosti haastattelussa, miten kitara on teorian opiskelun suhteen hankala soitin nuorten oppilaiden kanssa, sillä säveljonon hahmottaminen otelaudalla on visuaalisesti hankalampi verrattaessa esimerkiksi pianoon. Keskimääräisesti ottaen lapset eivät itse osaa soveltaa teoria-asioita kitaralle vaan tarvitsevat siihen apua. Hän kertoi, että monilla hänen oppilaillaan on ollut vaikeuksia motivoitua teoriaopintoihin ja useilla ne ovat jääneet kesken tai tekemättä. Kitaransoiton opettaja kokisi hyväksi ratkaisuksi teoriaryhmien mahdollisen suuntaamisen eri soittimille tai soitinryhmille. Hän on esimerkiksi pitkään pohtinut tarvetta perustaa oppilaitoksemme kitaraoppilaille omia muta-orkestereita.

Kitaransoiton opettaja totesi, että hän ehtii käsittelemään soittotunnin puitteissa musiikinteorian asioita vain pintapuolisesti. Hän oli sitä mieltä, että varsinaisten muta-aineiden opettaminen soittotunnin yhteydessä tai yhteistyössä muta-opettajan kanssa vaatisi myös lisää soitonopettajan kouluttautumista. Hänen mielestään oppiaineiden integroinnista on kuitenkin ehdottomasti hyötyä oppilaille. Kitaransoiton opettaja huomautti, miten nykyisin oppilaitokssessamme muta-opetus on järjestetty siten, että yhteistyötä muta- ja soitonopettajien välillä ei juuri ole. Poikkeus tähän on, kun esimerkiksi oppilas tarvitsee erityistä tukea teoriaopintoihinsa; silloin muta- ja soitonopettaja ottavat yhteyttä toisiinsa keskustellakseen mahdollisista kyseiselle oppilaalle sopivista opetustavoista ja -menetelyistä.

Kitaransoiton opettajan mielestä viestintä minun kanssani pilottiryhmän kehittämisprojektin aikana toimi erittäin hyvin ja sitä oli riittävästi. Uudet sovituksot tulivat ajoissa ja hän koki hyväksi asiaksi, että tarvittaessa otin häneen yhteyttä, mikäli yhteiskappaleen stemma vaati hänen oppilaaltaan lisäharjoittelua yksilötunneilla. Sovituksia oli ollut sopivantuntuinen määrä ja tasoltaan ne olivat olleet oppilaalle sopivia. Opettaja piti hyvänä,

että stemmoissa oppilas pääsi soittamaan erilaisissa rooleissa: niissä oli säästäviä jaksoja ja toisaalta myös varsin vaativia soolopakkeja, joita oppilas oli kuitenkin tuntunut työstävän mielellään.

Aikaisempina vuosina kitarasoiton kollegani oli varsin säännöllisesti opettanut improvisointia ja omia kappaleitakin oli tunneilla tehty pilottiryhmän oppilaan kanssa. Koska improvisointia ja säveltämistä tuli jo aika paljon pilottiryhmässä, hän ajatteli käyttää aikaa enemmän muihin kitaransoiton osa-alueisiin.

Kitaransoiton opettaja huomasi, että hänen oppilaassaan tapahtui kokonaisvaltaista kehitystä lukuvuoden aikana. Musiikin perusteiden taitojen kehittymisestä hän huomasi, että oppilaansa nuotinluku oli sujuvampaa kohti keväättä ja äänten löytäminen kitarasta nopeampaa. Lisäksi heti oman luokan joulukonsertissa oli havaittavissa, että pilottiryhmän oppilas oli ottanut soittajana ja tulkitsijana todella ison loikan ja noussut uudelle tasolle. Kitaransoiton opettajan mielestä osa oppilaan kehitystä oli säännöllisen orkestrisoiton ansiota.

7.3 Pilottiryhmän muta-opettajan haastattelu

Pilottiryhmän muta-opettaja oli aivan eri asemassa projektissa verrattuna muihin haastateltuihin kollegoihin. Pilottiryhmän opettajana hänelle kuului aktiivisempi rooli sekä laajemman havainnoinnin mahdollisuus lukuvuoden aikana. Tämän eron vuoksi hänen haastattelunsa teemat poikkesivat hieman muiden kollegojen haastatteluissa käsitellyistä asioista.

Haastattelussa lähdimme liikkeelle opetustilan toimivuudesta. Muta-opettajakollegani koki opetustilana käyttämämme tutkintosalin enimmäkseen hyvin toimivaksi, sillä sen suuri koko mahdollisti erilaisten liikkumista vaativien rytmiiikkapeliin toteutuksen sekä helpotti soittimien valmiiksi asettelemisen ennen tunnin alkua. Toisaalta hän huomasi, että isossa salissa taulu oli liian kaukana oppilaista, mikä saattoi heikentää oppilaiden keskittymistä. Kollegani koki, että pienempi opetustila edesauttaisi hallitsemaan paremmin rauhatonta ilmapiiriä. Hänen mielestään niinä kertoina, kun ryhmä siirtyi musiikin-teorian osuuden ajaksi tavalliseen teorialuokkaan pulpettien ja taulun ääreen, opetustilanne oli helpommin hallittavissa. Kollegani mukaan siirtyminen toiseen luokkaan silloin tällöin ei katkaissut opetustuntia kahteen erilliseen osuuteen, sillä integrointi oli läsnä tuntien suunnittelussa ja ohjauksessa. Toki tämä ratkaisu tarkoitti, että oppilaiden omat

soittimet eivät olleet teoriaosuuden opetuksen aikana käytössä, vaan silloin otimme käyttöön teorialuokasta löytyvät soivat putket.

Muta-opettajakollegani mukaan

on tavallaan aivan mahtavaa, jos voi omilla soittimilla oppia [musiikin perusteita].

Hänen mielestään soivat putket tai kellopelit ovat hyvä kompromissi esimerkiksi silloin, kun ryhmissä on paljon pianisteja, eikä pianoja riitä kaikille; silloin

soivat putket antavat sen yhteissoittoelementin siihen opetukseen.

Muta-opettaja näki pilottiryhmäläisten omien soittimien käytön ykkösvaihtoehtona. Hän kertoi omasta aikaisemmassa muta 1 -kokeiluryhmästään, joka koostui sellististä, kahdesta viulistista, harmonikansoittajasta, pianistista sekä trumpetistista. Kyseisen ryhmän kanssa toimimisessa hän koki erityisen haastavaksi ryhmän soittimien kirjavuuden; varsinkin transponoiva soitin (trumpetti) rajoitti yhteissoiton mahdollisuuksia. Kokeiluryhmän käytti omia soittimia vain silloin tällöin ja he soittivat yhdessä teoriakirjan pohjalta yksinkertaisia tehtäviä. Muta-opettaja jäi kokeiluvuodesta kuitenkin käsitys, että oppilaat tykkäsivät omien soittimien käytöstä ryhmässä. Lisäksi opetusmalli oli myös opettajalle mielekäs, vaikka hän koki sen myös välillä haastavaksi soittimien epähomogeenisuuden vuoksi. Mainittuun kokeiluryhmäänsä verrattuna muta-opettaja ajatteli, että pilottiryhmämme soittimien kokoonpano oli melko homogeeninen ja helpompi yhteissoiton sekä sovitusten tekemisen näkökulmasta.

Muta-opettaja huomautti, miten oppilaitoksemme muta-ryhmien kokoonpanot ovat muuttuneet viime aikoina. Jousisoittajat osallistuvat jousiorkesterien omiin muta-ryhmiin ja puhallinsoittajat saavat useimmiten muta-opetusta peruskoulujen musiikkiluokilla. Muuttuneen tilanteen takia konservatorion muta-ryhmien kokoonpanoihin kuuluu nykyisin enimmäkseen muiden soittimien oppilaita, kuten runsaasti pianisteja sekä kitaran-, kanteleen- ja harmonikansoittajia. Ajattelisinikin, että tulevien integroivien opetusryhmiemme suunnittelussa tämä asia on otettava huomioon.

Kysyin muta-opettajalta, miten hän koki pilottiryhmän hallinnan ja erityisoppijan osallistumisen ryhmään. Hän mietti, että jos hän olisi etukäteen tiennyt erityisoppijan lisätuen tarpeista, hän

olisi ehkä voinut olla heti alusta lähtien henkilökohtaisemmin hänen apunaan, kuitenkin huomaamatta sillä tavalla, ettei se herättäisi muissa oppilaissa semmoista, että toi tarvitsee avustajaa....

Lisäksi hän pohti, että hän olisi voinut selkeämmin tiedostaa käytöshäiriöiden vaikutuksen opetustilanteeseen. Muta-opettajan mielestä on toisaalta tärkeää löytää kunkin oppilaan sekä ryhmän rajat. Opettajalta vie aikaa tiedostaa ryhmän yksilöiden erilaisia kykyjä ja kapasiteettia oppia uusia asioita, sillä

mikä se raja kenelläkin on, se on aivan niin yksilöllinen kohta.

Kuitenkin muta-opettaja totesi, että pitää huomioida tarkasti myös kunkin ryhmän sietokyvyn raja siihen, millaisessa ilmapiirissä he pystyvät työskentelemään. Hän pitää mainittua rajanvetoa melko vaikeana, mutta tarpeellisena. Hänen sanojensa mukaan

se raja tulee jossain kohdassa, jos ei löydy yhteinen tapa toimia siinä ryhmässä niin että se toimisi kaikille, vaikka onkin erilaisia oppijoita.

Kun kyse on ryhmäopetuksesta, kollegani mielestä

ei se voi mennä yhden [oppilaan] mukaan, ja jos ryhmäkin kokee vaikeana sen [oppimisen], silloin se pinna sulkeutuukin, silloin se vie liikaa kaikilta.

Hän mietti haastattelussa, että

on niin monenlaista erityistä ja nimenomaan tämä aspekti tekee ryhmäopetusta haastavaksi. Välillä on älytöntä hyppimistä ja välillä on kuoreen vetäytymistä, jolloin ryhmässäkin voi löytää kuoresta sen elämän, mikä sillä lapsella on, ja saada sen esiin.

Opiskelumotivaation puutteesta muta-opettaja koki, että sitäkään ei voi ennakoida; häneltä löytyy mukavia muistoja oppilaista, jotka olivat suhtautuneet muta-opiskeluun todella negatiivisesti, mutta

kun olivat osallistuneet tunneille he olivat tavallaan sittenkin löytäneet siitä sen jutun, ettei tää ollutkaan sitä mitä hän luuli, että tämä olisi ihan kamalan tylsää.

Nykyaikaiset toiminnallisemmat muta-opetustavat auttavat kollegani mielestä motivoimaan oppilaita. Kysyin häneltä, auttaisiko hänen opetustyötään kommunikointi oppilaidensa soitonopettajien kanssa, ja hän toivoi ehdottomasti sellaista. Toisaalta hän pohti, miten se toteutettaisiin vaitiolovelvollisuuden takia ja miten aika riittäisi tällaiseen, kun oppilaita on niin suuri määrä.

Muta-opettaja ei kokenut joidenkin pilottiryhmäläisten nuorta ikää vaikeudeksi, ehkä myös sen takia, että opetus oli monipuolista ja toiminnallista. Hänen havaintojensa mukaan pilottiryhmässä kukin osallistuja pystyi kehittämään itseään ja löytämään hyödyllisiä harjoituksia. Kollegani mainitsi esimerkkinä yhden nokkahuilistin, jolla oli yleiset teorian käsitteet ihan hyvin jäsennettyinä jo kurssin alussa, mutta silti esimerkiksi nuotinkirjoituksen tarkkuudessa oli kyseisellä oppilaalla selvästi vielä puutteita. Melodiadiktaattien sekä sävellyksen tahtien kirjoittamisen kautta oppilas pystyi kehittämään omia taitojaan.

Muta-opettajalla ei ollut itsellään kokemusta vuoroviikoittaisesta opetuksesta, jota toteutettiin jousisoittajien muta-ryhmissä. Hän oli kuitenkin kuullut kyseisten ryhmien muta-opettajilta, että oppilaiden tapaaminen joka toinen viikko on melko haastava. Esimerkiksi hänen kollegansa kokivat jousiryhmien vuoroviikoittaisen järjestelmän vaikeaksi varsinkin nuorimpien oppilaiden kanssa, sillä oppilaan yksi poissaolo tarkoitti sitä, että hänellä seuraava muta-opetuskerta olisi vasta neljän viikon jälkeen. Muta-opettaja koki siis pilottiryhmämme systeemin tässä suhteessa toimivammaksi. Toisaalta hän pohti, riittäisikö 45 minuuttia seuraavan muta-tason toisen jakson (oppilaitokssamme kurssi on nimeltään 2-B) suorittamiseen yhden lukuvuoden puitteissa? Kollegani mielestä kotitehtävät olisivat ainakin siinä tapauksessa ratkaisevan tärkeässä roolissa. Pohdimme yhdessä haastattelun aikana, että seuraavina vuosina uusissa muta 1 -integroivissa ryhmissä voitaisi oppilaille antaa pieniä läksyjä kotitehtäväksi. Vaikka oppilaitoksemme yleislinjaus muta-läksyjen suhteen on, ettei läksyjä annettaisi alkeistason kursseilla, muta-opettaja on aina kokenut ne hyödyllisiksi eikä suinkaan oppilaita kuormittaviksi. Hän kertoi, että hänen omat oppilaansa olivat tottuneet läksyihin ja että ne mahdollistivat muta-tunneilla käsiteltyjen asioiden jäsentymisen paremmin ajan myötä kodin rauhassa. Joskus hänen oppilaansa jopa lähettivät innokkaasti kuvia tehdyistä läksyistä, vaikka näin ei ollut pyydettykään.

Muta-opettaja ei kokenut samanaikaisopettajuutta välttämättömäksi. Toisaalta hänestä oli kiva seurata, mitä minä tein omassa osuudessani ja hän koki olevansa sillä tavalla paremmin jyvällä siitä, miten hän jatkaisi opetusta samasta asiasta tai tukisi juuri opittua. Varsinkin ryhmissä, johon kuuluu erityisoppilaita, hän näki toisen opettajan tuen mutatunnilla melko tärkeäksi. Lisäksi kollegani mielestä ryhmäläisten omat soitonopettajat voisivat mahdollisesti käydä vierilemassa muta-tunneilla (esimerkiksi pari kertaa syksyllä ja pari kertaa keväällä); muun muassa vähän ennen ryhmän esiintymisiä siitä olisi varmaan hyötyä.

Viestintä minun kanssani oli muta-opettajan mielestä riittävää ja toimivaa. Lisäksi hän toivoi kehittämisehdotuksena, että jatkossa integroivien muta-ryhmien oppilaiden opettajat kokoontuisivat yhteiseen palaveriin ennen kurssin alkua.

8 Pohdinta

Koen, että kehittämisprojektini kautta olen saanut vastauksia tutkimuksen pääkysymyksiin ja enemmän tietoa siitä, miten integroiva opetusmalli voi edistää musiikin perusteiden opiskelumotivaatiota. Lisäksi tutkimukseni on suonut minulle arvokkaan tilaisuuden verkostoitumiseen suomalaisten sekä muiden eurooppalaisten opettajakollegojeni. Suunnittelemalla opetusta pilottiryhmälle, olen saanut ideoita ja vinkkejä sekä ulkomailta että suomalaisilta opettajilta; yhteisopettajuuden puitteissa pääsin testaamaan saatuja ideoita. Oppilaitoksemme rehtori on innostunut myös Fabio Ferruccin järjestämästä seminaarista (luku 4.3.2) ja tarkoitus olisi, että jotkut oppilaitoksemme opettajat lähtisivät Parmaan laajentamaan ja jakamaan eurooppalaisten kollegojen kanssa opetusmenetelmiään ja -kokemuksiaan. Itseni ja kollegoideni ohella tutkimuksestani voivat hyötyä myös ne oppilaitokset, jotka ottavat ensiaskeliaan kohti integroidumpaa opetusmallia. Yhtä lailla kuin tutkimuksen onnistumisista, myös sen heikkouksista voi oppia joko kehittämällä niitä edelleen tai välttämällä nämä sudenkuopat kokonaan.

Heikkinen ja Syrjälä (2010) korostavat, miten validiteetti sekä reliabiliteetti soveltuvat huonosti toimintatutkimukseen. Validiteetin (validity) sijasta toimintatutkimuksen luotettavuuden arvioimisen toimivampi kriteeri on validointi (validation). Validointi perustuu prosessiin, jossa ymmärrys maailmasta syntyy vähitellen ja prosessin antama totuus ”on näin jatkuvaa neuvottelua, keskustelua ja dialogia, eikä se ole koskaan lopullisesti valmis”. (Heikkinen ym. 2010, 148-149.) Päiväkirjan avulla pystyin refleктоimaan ja kehittämään omaa toimintaani syklisesti ja pitkässä ajanjaksossa. Oppilaiden kyselylomakkeilla sekä soitonopettajakollegojeni teemahaastatteluilla tarkastelin ja täydensin omia sekä muta-opettajakollegani havaintoja tutkittavasta ilmiöstä. Päiväkirjani lisäsi myös tarkkuutta tutkimuksen dokumentaatiolle. Havainnoinnin päiväkirjani, kyselyjen sekä haastattelujen triangulaatio mahdollisti ilmiön tarkastelemisen monesta näkökulmasta ja lisäsi tutkimuksen luotettavuutta (Kananen 2014b, 123). Toisaalta tutkimukseni pienen otannan takia saadut tulokset eivät tähtää yleistykseen ja tämän vuoden kokeilu on vain ensimmäinen askel pidemmässä kehittämissmatkassa.

Aineiston analyysissä pidin mielessäni, että annetun palautteen luotettavuuteen voivat vaikuttaa esimerkiksi haastattelemieni opettajakollegojeni suhde minuun ja myös vastaajan mielentila kyselylomaketta täyttäessä. Pidän tärkeänä kuitenkin pohtia negatiivista palautetta, jota sain kolmelta ryhmän oppilaalta, ja pyrkiä reagoimaan siihen kehittämällä opetusmalliani edelleen. Mistä opiskelumotivaatio syntyy ja onko se aina opetettavissa, kuten Uusikylä (Kansanen ja Uusikylä 2005, 25) antaa ymmärtää?

8.1 Opiskelumotivaatio integroivassa opetusmallissani

Pilottiryhmän oppilaiden kyselyjen tulosten mukaan suurin osa osallistujista (seitsemän kymmenestä) piti tunneilla käymisestä. Samaa tulosta vahvistivat omat sekä haastattelemieni muta- ja instrumenttikollegojeni havainnot (Taulukko 3). Kehittämäni opetusmalli tuntuisi siis toimivan opiskelumotivaation kannalta.

Kolmella oppilaalla, jotka kokivat pilottiryhmän toiminnan turhauttavaksi, on saattanut olla useampia opiskelumotivaatioon vaikuttaneita ongelmia. Vaikka tuntui, että minun ja musiikinteorian kollegani ”opettajan persoona” -vaikutin (kuvio 1) ei ollut pilottiryhmässä ongelmallinen kohta, olen pohtinut asiaa enkä voi sulkea sitä pois mahdollisena syynä näiden kolmen oppilaan motivaation puutteeseen. Itse olen oppinut omien opiskelukokemusteni myötä, miten tärkeitä motivaation kannalta olivat opettajieni luonteenpiirteet sekä meidän välisemme vuorovaikutus.

Yksi näistä kolmesta oppilaasta oli nuorimpien joukosta ja hänen soitonopettajansa mukaan oppilas pohti jo syksyn alussa soittoharrastuksen lopettamista. Kyseinen oppilas kertoi kyselylomakkeen vastauksissaan, että teoria-asiat olivat hänelle liian vaikeita; muta-opettajan kanssa olimmekin pohtineet lukuvuoden aikana sitä, että tämän oppilaan valmiudet eivät ehkä riittäneet vielä teorian opiskeluun. Kuitenkin improvisointi- ja säveltämisharjoitukset olivat hänen mielestään hauskoja. Kyseisen oppilaan tapauksessa pohdin, että kaikista vaikuttimista eniten ”minäpystyvyyden” puute (kuvio 1) saattoi vaikuttaa kielteisesti hänen motivaatioonsa. Samanlainen ”minäpystyvyyden” puute saattoi suurelta osalta vaikuttaa muta 1 -ryhmän toisen oppilaan opiskelumotivaatioon. Em. oppilas ei useinkaan pystynyt soittamaan muiden kanssa omia stemmojaan, sillä jatkuvan soitonopettajan vaihtumisen takia hän ei saanut tukea stemmojen oppimiseen ennen muta-tuntien yhteissoittoa. Näin ollen opiskelutavoitteiden saavuttamattomuus esti motivaation kannalta tärkeää ”minäpystyvyyttä”. Kolmas oppilas oli erityisoppilas, jolle tässä opiskelumallissa eivät valitettavasti sopineet monetkaan asiat: tunti oli hänelle aivan liian

pitkä ja ryhmän soitinvalikoima osoittautui haastavaksi hänen äänyliherkkyytensä (adhdtutuksi.fi 2020) vuoksi.

Edellä esiteltyjen kolmen oppilaan tapaukset osoittavat, että ”minäpystyvyys” on tärkeä opiskelumotivaation vaikutin (kuvio 1). Mikäli oppilaan ”minäpystyvyys” puuttuu ja tavoitteet tuntuvat mahdottomilta (kuvio 7), silloin integroiva ja toiminnallinen opetustapa ei riitä takaamaan oppimista. ”Minäpystyvyys” tai sen puuttuminen vaikuttavat oppijan uteliaisuuteen opittavista asioista sekä ryhmän yhteisten tavoitteiden sisäistämiseen. Epäsuorasti päämäärien saavuttamattomuus saattaa heikentää myös yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä yksilön osuutta lopputuloksessa, mikä näin ollen huonontaa oppituntien ilmapiiriä.

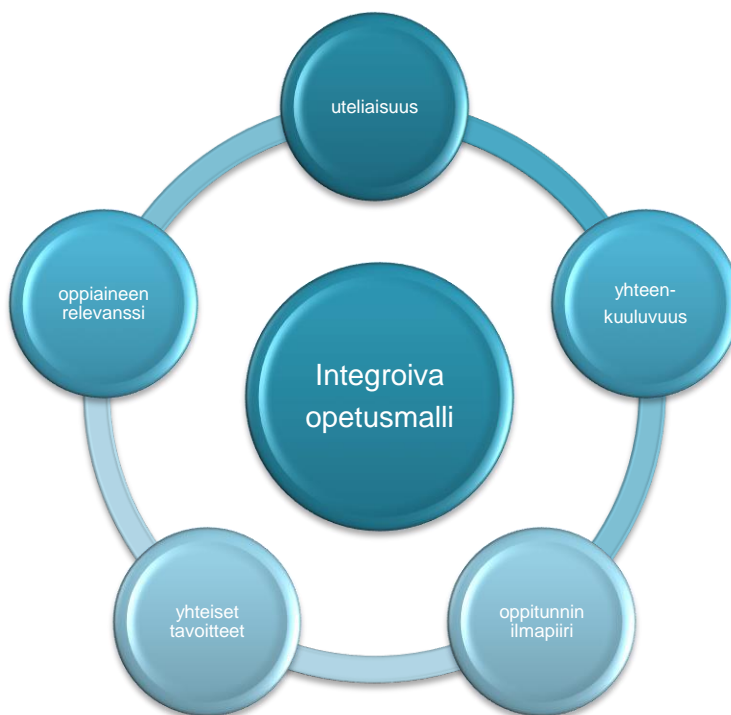


Kuvio 7. Opiskelumotivaatio silloin, kun oppijan ”minäpystyvyys” on vähäinen.

Kyselyvastausten mukaan vaikuttaisi siltä, että oppilaan oma ymmärrys opiskeltavan aineen merkityksestä ja tarpeellisuudesta olisi tärkeässä roolissa motivaation kannalta. Vastauksissa oli suoraan havaittavissa yhteys muta-opiskelumotivaation ja sen hyödyn ymmärtämisen välillä. Muta-opetus tuntui turhauttavalta oppilaista, joiden mielestä musiikinteorian opiskelusta ei ole hyötyä soittamiseen, ja päinvastoin.

Havaintojeni sekä kyselyvastausten mukaan integroiva opetusmalli pystyy vahvistamaan monin tavoin oppilaiden ymmärrystä muta-asioiden hyödystä soittoharrastuksessaan, liittämällä musiikinteorian käsitteet ja opittavia asioita konkreettisempaan soivaan muotoon. Muta-osuudessa taputetut ja kirjoitetut rytmit sekä juuri käsitelty sävellaji omaksuttiin myös yhteissoitossa omalla soittimella soivina ilmiöinä. Kyselyvastausten mukaan oppimissisällöt, kuten vastaajien mainitsemat nuotinluku, kolmisoinnut sekä rytmit, tuntuivat oppilaista sekä musiikinteorian että yhteissoiton oppimistavoitteilta.

Pilottiryhmän improvisoinnissa sekä säveltämisessä korostui tarvelähtöisyys. Kaikki kyselyyn vastaajat kokivat muta-asiat hyödyllisiksi myös säveltämisprojektiin. Nuottien kirjoittaminen näytti olevan oppilaille mielekkäämpää säveltämisharjoitusten osana kuin irrallisena harjoituksena. Myös laulaminen muuttui säveltämistyön myötä tarvelähtöisemmäksi: joka kerta kun sävellykseen lisättiin uusi tahti, lauloimme yhdessä sävellyksen alusta. Kolmisointujen oppiminen innosti erityisesti toista kitaristia kyselyvastaustensa mukaan. Opettaessani hänelle kolmisointuja huomasin, miten niiden rakentaminen ja kirjoittaminen kiinnostivat häntä aivan eri tavalla, kun hän pääsi testaamaan kolmisointuja säveltäen ja soittaen. Havaintojeni mukaan opittavien muta-asioiden merkityksellisyys lisääntyi ryhmäsäveltämisen kautta, kun oppilaat ymmärsivät niiden tarpeellisuuden tehtävälle, mikä ruokki heidän uteliaisuuttaan edelleen. Yhteenkuuluvuuden tunne sai tukea myös siitä, että jokaisen oppijan oma osuus näkyi ja kuului lopputuloksessa. (kuvio 8.)



Kuvio 8. Integroivan opetusmallin edut.

Mielestäni sisäistä motivaatiota ei voi aina opettaa tai ”luoda tyhjästä”, mutta motivaatiota voi tukea. Opiskeltavan aineen merkityksellisyyttä ja siitä riippuvaa oppijan uteliaisuutta on ruokittava pitkäjänteisesti ja yhteisvoimin. Myös oppilaiden soitonopettajilla sekä huoltajilla saattaa olla tärkeä rooli muta-opiskelumotivaation ylläpitämisessä. Kaikki kolme haastattelemaani instrumenttiopettajakollegaani toivoivat muta-opettajilta heidän opetussuunnitelmansa sisältöjen jakamista soitonopettajille. Lisäksi oppilaiden motivaation kannalta koen yhtä tärkeäksi, että me soitonopettajat tukisimme kannustavalla asenteella musiikinteorian merkityksellisyyttä soittoharrastuksessa. Tästä toimiva ja esimerkillinen malli nousi esiin nokkahuilunsoiton opettajan haastattelussa (luku 7.2.2), jonka mukaan soitonopettaja voi tukea oppilaidensa motivaatiota muta-opiskeluun korostamalla sen tarpeellisuutta ja vaikutusta heidän soittotaitoonsa.

Keskustellessani integroivien jousiryhmien kollegojeni kanssa yksi heistä kertoi kokevansa, että toiminnallinen ja integroitu opetus ei kuitenkaan sovi kaikille, vaan perinteinen musiikinteorian opetus olisi edelleen toimivampi malli joillekin oppilaille. Mielestäni yksi tärkeä pohdinnan aihe onkin ryhmäopetuksen sopivuus kaikille oppijoille. Niemistö (2002) toteaa, että ryhmäkokemus ei liene hyvä kaikille oppijoille kaikissa olosuhteissa:

”henkilöt, jotka eivät kykene kuuntelemaan tai olemaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa tuskin hyötyvät ryhmästä” (Niemistö 2002, 71-72). Toisin sanoen silloin myöskään ne oppilaat, joille ryhmäopetus ei sovi, eivät pysty oppimaan.

Vaikka olin jo ennalta tutustunut tulevien pilottiryhmäläisten taustaan, ryhmätoiminnan edetessä esiintyi arvaamattomia ilmiöitä ja ongelmia. Kuten Heikkinen korostaa, aito tieteellinen tutkimus suuntautuu kohti sellaista, jota ei vielä ole olemassa; sellaisessa tutkimuksessa epävarmuuden ja erehdysten myöntäminen on tutkijan tärkeimpiä oppimisen hetkiä (Heikkinen ym. 2010, 85). Meidän ryhmässämme ilmeni syksyllä käyttäytymishäiriöitä, jotka tekivät oppimisympäristöstä epäsuotuisan ja opettamisesta välillä mahdollonta. Pyysimme neuvoja tilanteen ratkaisemiseen oppilaitoksemme erityisopettajakollegalta. Pohtimalla ja etsimällä kollegojeni kanssa ratkaisuja, jouduin myös avaamaan itselleni uusia näkökulmia tietyistä asioista. Itse olen aina olettanut, että esimerkiksi oppilaiden kaveruudesta on pelkästään hyötyä ryhmätoiminnassa, mutta pilottiryhmän opettajana huomasin, ettei näin välttämättä ole.

Haastattelin projektin aikana kokenutta musiikinteorian opettajaa Helsingistä ja hänen mukaansa jokaisessa hänen opettamassaan ryhmässä, jotka koostuvat pääsääntöisesti noin kahdestakymmenestä oppilaasta, hän joutuu kohtaamaan käytöshäiriöistä johtuvia ongelmia. Kuulin samankaltaisia kertomuksia oppilaitokseni jousiryhmien muta-opettajilta sekä muskarinopettajalta, jonka mukaan kyse on ”akuuttiongelmaista”. Ilmiö siis kuuluu selvästi ryhmäopetukseen. Käyttäytymishäiriöiden yleisyydestä pohjoismaiden opettajat arvioivat, että noin 10% oppilaista on ”ongelmallisia” (Jahnukainen 2001, 257) ja ADHD:n esiintyvyys lapsilla ja nuorilla on noin 5% (adhdutuksi.fi 2020).

Muta-opettajakollegani korosti omassa haastattelussaan (luku 7.3), miten vaikeaa ja toisaalta tarpeellista on vetää ryhmän sietokyvylle rajat, joiden sisällä kaikki oppilaat pystyvät työskentelemään. Pilottiryhmän tunneilla, joissa käytösongelmat eivät häirinneet opetustoimintaamme, oppilaat olivat innostuneita ja he myös selvästi oppivat. Silloin kun jouduimme keskittymään käytösongelmien ratkaisemiseen suurimman osan opetustunnista, koin, että tasa-arvo ei toteutunut suhteessa muihin oppilaisiin. Käytöshäiriöiden takia oppimisympäristö ei silloin edistänyt muiden oppilaiden oppimista ja ryhmän ilmapiiiri muuttui heti huonommaksi. Kyselylomakkeen vastaukset osoittivat, että käytöshäiriöt olivat hankaloittaneet ainakin joidenkin oppilaiden oppimista.

Markku Kaikkonen (2013, 28) ehdottaa, että musiikkipedagogeilla olisi oma eettinen lupaus: ”Lupaen opettaa musiikillisia tietoja ja taitoja kaikille ja lupaan kehittää kaikkien muusikkoutta monipuolisesti”. Anttilan (2004, 98) mukaan ryhmän ohjaajan ”paimenen” rooliin kuuluu kaikkien oppilaiden hyvinvoinnista huolehtiminen. Musiikkikasvattajan eettinen lupaus toteutuu mielestäni silloin, kun oppimisoikeutta pystytään takaamaan kaikille oppilaille; erityisoppijoille yhtä paljon kuin muille. Lupauksen toteutuminen vaatii kuitenkin, että oppilaitokset pystyvät tarjoamaan erilaisia ja tarvittaessa yksilöllistettyjä oppimispolkuja myös hahmotusaineissa.

8.2 Yhteisöllisyys ja luovuus oppimisen välineinä

Pilottiryhmän kaikki toiminnot (musiikinteorian opettelu, yhteissoitto, improvisointi sekä säveltäminen) pohjautuivat yhdessä tekemiseen. Useammat kyselylomakkeeseen vastanneet mainitsivat ”yhdessä” ja ”yhteisvoimin” tekemisen pilottiryhmän toiminnan innostavana lisänä, myös säveltämisprojektissa. Lisäksi kaikki kolme instrumenttiopettajakollegaani vahvistivat omilla havainnoillaan pilottiryhmän yhteistoiminnallisuuden hyödyt ja vaikutukset oppilaiden rohkaistumiseen sekä heidän musiikilliseen kehittymiseensä. (Taulukko 3.) Minun havaintojeni mukaan sekä useamman oppilaan vastausten perusteella toisten kuunteleminen oli yksi tärkeimmistä yhteissoiton saavutuksista, joka saattoi heijastua myös yhteissäveltämiseen. Säveltämiseen liittyvissä ongelmanratkaisuissa oppilaat oppivat auttamaan toisiaan sekä huomaamaan ja hyväksymään toisten ehdotuksia.

”Yhteistoiminnallisessa ryhmässä piilee luovuuden lähde” (Sawyer 2008, Juntunen ym. 2013, 247 mukaan). Pilottiryhmästä saamani kokemusten myötä uskallan lisätä edelliseen, että luovuudessa piilee taas oppimisen lähde. Lukemalla kyselylomakkeiden vastauksia totesin jälleen jo aiemmin tekemäni havainnon käyvän toteen, että pilottiryhmäläisten ikäisten oppilaiden opetuksessa luovuuden käsite yhdistetään käsitteeseen ”tehdä itse”. Oppijan ”uuden luoja” rooli toteutui pilottiryhmässä luontaisesti sekä improvisoinnissa että säveltämisessä. Kyselylomakkeiden tulosten sekä omien ja kollegojeni havaintojen mukaan pilottiryhmän improvisoinnin sekä säveltämisen luovuus innosti ja vei mukanaan oppilaita.

Tämän tutkimuksen valossa näyttäisi siltä, että ryhmäimprovisointi on mielekäs tapa lähestyä improvisointia. Ryhmäimprovisoinnista tykkäsivät kaikki kyselyyn vastanneet yhtä oppilasta lukuun ottamatta. Havaintojeni mukaan ryhmäimprovisoinnissa oppilaat tukivat

toisiaan ja oppivat toisiltaan kuuntelemalla, matkimalla ja myös tekemällä ”virheitä”. Improvisoinnin lisäksi myös pilottiryhmäläisten yhteissoitto on voinut hyödyntää rakentavaa vuorovaikutusta ja sen tuomaa vapautta. Koin tässä mielessä toimivaksi yhdistelmäksi ryhmäimprovisoinnin ja yhteissoiton peräkkäisyyden samalla opetustunnilla, sillä ensimmäinen toimii ikään kuin jälkimmäisen ”lämpärinä”.

8.3 Kehittämissuuntia

Pystyimmekö saavuttamaan integroivalla opetusmallillamme opetussuunnitelmamme asettamia oppimistavoitteita? Kyseiset tavoitteet olivat (luku 6) ”ohjata oppilasta kehittämään musiikinluku- ja kirjoitustaitoaan” sekä ”tuottamaan omia musiikillisia ideoita ja ratkaisuja”, ”kannustaa oppilasta harjoittelemaan improvisoinnin, sovittamisen ja säveltämisen perustaitoaan” sekä ”soveltamaan musiikinhahmotustaitojaan musisoinnissa” (TPLO 2017, 48). Koen, että kehittämässäni opetusmallissa kyseiset tavoitteet toteutuivat ainakin valtaosalle oppilaista. Toki matka jatkuu ja mielestäni kaikkien em. osa-alueiden opetus vaatii jatkuvaa ja johdonmukaista opetusta.

Seuraavana lukuvuonna alkaa mahdollisesti uusi muta 1 -ryhmä ja kuuluneen vuoden pilottiryhmä jatkaa toimintaan muta 2a -opetusryhmänä. Jatkavan ryhmän toiminnassa diktaattiharjoitukset tulevat lisääntymään ja sitä kautta musiikillinen muisti ja muut taidot kehittyvät. Diktaattitehtävissä, jossa korva ja aivot ovat tiiviissä yhteistyössä (luku 4.4.2), alustavana lähtökohtana pitäisi mielestäni olla oppilaan sisäisen kuulon harjoittaminen. Sisäisen korvan kehittyminen vaatii paljon muutakin kuin pelkästään soittamista. Se vaatii mielestäni muta-opetusta ja sen monipuolista harjoittelua, johon sisältyvät mm. laulaminen ja kuuntelu.

Ohjatessani pilottiryhmää on tullut selväksi, että suunnittelemamme opetusaikataulu oli melko tiukka. Havaintomme sekä kyselyvastaukset osoittivat, että tunnin pituus oli sopiva, vaikkakin joillekin hiukan liian pitkä. Uskon, että pilottiryhmämme aktivoivat toimintatavat sekä yhteissoiton kokoonpano vaativat osallistujilta jatkuvaa ja erityisen intensiivistä keskittymistä. Tämä tarkoittaa myös sitä, että tulevan muta 1 -ryhmän opetustuntia ei voida pidentää. Kyseinen ratkaisu edellyttää kompromisseja meiltä pilottiryhmän opettajilta sekä sisältöjen että työtapojen suunnittelussa. Yhteissoiton ohjelmistoa voitaisi tarvittaessa pienentää, mikäli esimerkiksi haluttaisiin aloittaa säveltäminen jo syyslukukaudella. Olemme suunnitelleet muta-kollegani kanssa, että ensi lukuvuonna ilmoittautumi-

nen integroiviin muta-ryhmiimme tapahtuisi soitonopettajan kautta ja hänen suosituksestaan, sillä soitonopettaja luultavasti osaa arvioida parhaiten, sopiiko kyseinen toiminnallinen ryhmä oppilaalle. Pyrkimyksemme on kuitenkin saada ainakin kaksi saman soittimen soittajaa opetusryhmää kohden. Aiomme myös toteuttaa yhteisen alkupalaverin, johon osallistuisivat ryhmän oppilaiden soitonopettajat. Kyseisessä palaverissa meillä olisi mahdollista kertoa tarkemmin instrumenttiopettajille ryhmän toiminnasta ja opetus-sisällöistä sekä saada heiltä vinkkejä sovituksista ryhmien yhteissoittoa varten tai muuta tärkeää tietoa oppilaista.

Kuten kyselytutkimukseni osoittaa, teknologia on tärkeä ja hyvä opetuksen lisäväline, joka auttaa monipuolistamaan opetusta ja innostaa monia oppilaita. Silti se ei voine korvata nuottien käsin kirjoittamista, mikä Fabio Ferruccin (luku 4.3.2) sekä muta-opettajakollegani mukaan takaisi parempaa teorian käsitteiden omaksumista. Keskustellessani muta-opettajakollegani kanssa tulimme siihen tulokseen, että tulevaisuudessa ryhmien oppilaille lienee tarpeellista antaa pieniä kotitehtäviä. Kotiläksyt vahvistaisivat oppilaiden teoria-asioiden omaksumista ja lisäksi säästäisivät aikaa opetustunneilla. Kanteleensoiton opettajakollegani olisikin jo valmis auttamaan niiden tarkistamisessa (luku 7.2.1). Mietin myös, että muta-läksyjen tarkistus silloin tällöin soittotunneillakin mahdollistaisi instrumenttikollegojeni (luku 7.2) toivomaa tiedostamista muta-opetuksen sisällöistä.

Omassa projektissani koin toimivan kommunikaation opettajien välillä olennaisena osana onnistunutta yhteistoimintaa. Kehittämistyöni suunnitteluvaiheessa asiantunte-musta tuli kahdesta eri lähteestä ja kummankin opettajan tieto, taito sekä kokemus mo-nipuolistivat kokonaisuutta. Toimivassa yhteisopettajuudessa meillä oli mukana koko yh-teistoiminnan ajan jatkuva avoin arviointi sekä pyrkimys kehittää yhteistyöprosessia. Ky-seiseen toimintaan kuuluvat siis reflektiivisyys sekä yhdessä pohtiminen siitä, mitä teh-dään ja miten tehdään. Sekä minulle että muta-opettajakollegalleni uuden opetustavan rakentaminen on ollut rikastuttava yhteinen matka, jossa koen kasvattaneeni yhteistyö-kykyäni sekä ammattitaitoani ryhmäopettajana. Tästä olen kiitollinen erityisesti muta-kol-legalleni, joka oli alusta asti innokas kehittämään uutta opetusmallia ja jolta sain myös vahvaa tukea haastavissa tilanteissa. Tutkimus on kuitenkin vasta alussa ja seuraavina vuosina opetusmallimme kehittyminen jatkuu.

.

Lähteet

adhdutuksi.fi 2020. Mikä on ADHD? <<https://adhdutuksi.fi/mika-on-adhd/>> (luettu 7.1.2020).

Aho, Keijo. 2009. Kamarimusiikin taito.1.p. Nurmee: Classicus.

Ahonen, Kari. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.

Aleatori 2019. Toonika ja dominantit. Säveltapailu. Aleatori. Sibelius-Akatemia. <<http://www2.siba.fi/aleatori/index.php?id=190&la=fi>> (luettu 18.9.2019).

Anttila, Mikko. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita. Joensuun yliopisto.

Asikainen, Kaisu. 2005. Säveljonon hallinta ja musiikin teoria-aineiden oppimisvaikeudet. Helsinki: Sibelius-Akatemian koulutusjulkaisuja.

Bailey, David. 1993. Improvisation. Its nature and practice in music. New York: Da Capo Press Inc.

Blumetti, Pietro 2018. La terribile NON riforma degli studi musicali. Il Sussidiario. Luetavissa osoitteessa <<https://www.ilsussidiario.net/news/musica-e-concerti/2018/6/13/conservatorio-1-la-terribile-non-riforma-degli-studi-musicali/825356/>> (luettu 4.1.2020).

Conservatorio Arrigo Boito di Parma 2020. Sentiamoci a Parma. <<http://www.conservatorio.pr.it/en/sentiamoci-a-parma-2020-eartraining-workshop-forum-dal-22-al-25-01-2020/>> (luettu 30.1.2020).

De Bartolomeis, Francesco. 1993. La ricerca come antipedagogia. Firenze: La nuova Italia editore.

Delfrati, Carlo. 2008. Fondamenti di pedagogia musicale. Torino: EDT.

Delfrati, Carlo. 2018. Processo al solfeggio. Antonio Tombolini Editore (Kindle e-book)

Engeström, Yrjö. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.

Gordon, Edwin E. 2007. Learning sequences in music: a contemporary music learning theory. Chicago: GIA publications.

Haapaniemi, Rauno ja Liisa Raina. 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Jyväskylä: PS kustannus.

Haarakangas, Kauko. 2008. Parantava puhe. Dialogisuus ihmissuhteissa, mielenterveyssuhteissa ja psykiatrisessa hoidossa. Magentum.

Heikinheimo, Tapani. 2019. Satakieli-improvisaatioharjoitukset. Luento 5.10.2019. Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Heikkinen, Hannu L.T., Rauno Huttunen ja Pentti Moilanen. 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena kustannus.

Heikkinen, Hannu L.T., Esa Rovio ja Leena Syrjälä (toim.). 2010. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heino, Terhi ja Maija-Liisa Ojala (toim.). 1998. Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998. Helsinki: Yliopistopaino.

Jaakkola, Soila ja Anna Nora. 2016. Avaimet musiikkiin. Helsinki: Sulasol.

Jahnukainen, Markku (toim.). 2001. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lasten suojelun keskusliitto 2001.

Jordan-Kilki Päivi, Eija Kauppinen ja Eeva Korolainen-Viitasalo (toim.). 2013. Musiikki-pedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2012:12.

Juntunen, Marja-Leena, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund (toim.). 2013. Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Juopperi, Päivi. 2017. Muutos musiikin perusteiden opetuksessa: Uhka vai mahdollisuus? Verkkolehti Jamk Open stage. Luettavissa osoitteessa <<https://verkkoleh-det.jamk.fi/openstage/2017/06/muutos-musiikin-perusteiden-opetuksessa-uhka-vai-mahdollisuus/>> (luettu 12.2.2020).

Jurvanen, Hanne. 2005. Musiikin teoriaa vai käytäntöä. Tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen osasto. Luettavissa osoitteessa <<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/235016/nbnfife20051778.pdf?sequence=1>> (luettu 5.10.2019).

Juvonen, Jaana ja Kathryn Wentzel (toim.). 1996. Social motivation: understanding children's school adjustment. New York: Cambridge University Press.

Kaikkonen, Markku. 2013. Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Jordan-Kilkki, Päivi, Eija Kauppinen ja Eeva Korolainen-Viitasalo (toim.). Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2012:12.

Kananen, Jorma. 2014a. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kananen, Jorma. 2014b. Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kansanen, Pertti ja Kari Uusikylä (toim.). 2005. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kolehmainen, Tiina. 2014. Musiikin perusteiden ja musiikin oppilaitosten kehityssuuntia 2000-luvun ensineljänneksellä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Luettavissa osoitteessa <<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43654/URN:NBN:fi:ju-201406091963.pdf?sequence=1>> (luettu 12.2.2020).

Kuusi, Tuire 2019. Audititiivinen strukturointi osana musiikin perusteiden opetusta. Aleatori. Sibelius-Akatemia. <<http://web.uniarts.fi/aleatori/index3e9b.html?id=66&la=fi>> (luettu 18.11.2019).

Laakkonen, Elli. 2018. Musiikin oppiaine sosiaalisten taitojen kehittäjänä perusopetuksessa. Kandidaatintyö. Oulun yliopisto. Luettavissa osoitteessa <<http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201808302678.pdf>> (luettu 12.2.2020).

Lehmann, Andreas C., John A. Sloboda ja Robert H. Woody. 2007. Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills. Oxford: University press.

Lindström, Tuija Elina. 2011. Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmista. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Luettavissa osoitteessa <<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/36644/9789513943899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> (luettu 3.2.2020).

Malinen, Olli-Pekka ja lines Palmu 2017. Kättä pidempää yhteisopettajuuden avuksi. Verkkolehti e-Erika. 1/2017, 16-19. Luettavissa osoitteessa <https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/e-erika_1_2017_3.pdf> (luettu 12.1.2020).

Ministero Università e Ricerca 2020. Didattica. Alta formazione musicale. <http://www.altaformazionemuscale.it/index.php?option=com_content&view=category&id=25&Itemid=63> (luettu 26.2.2020).

McPherson, Gary E. 2006. The child as musician. A handbook of musical development. Oxford: University press.

Mäkinen, Kristiina. 2019. Ja viululla jotain ihanaa: Vapaan säestyksen oppimateriaali viululle. Opinnäytetyö. Helsinki: Metropolia YAMK. Luettavissa osoitteessa <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2019052110972>> (luettu 8.11.2019).

Niemistö, Raimo. 2002. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsinki: Palmenia-kustannus.

OAJ 2020. Musiikki tehostaa oppimista. Aivotutkija Minna Huotilaisesta Vuoden koulutusvaikuttaja 2019. Uutiset ja tiedotteet. <<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/musiikki-tehostaa-oppimista--aivotutkija-minna-huotilaisesta-vuoden-koulutusvaikuttaja-2019/>> (luettu 26.1.2020).

Paananen, Pirkko. 1997. Lapsen älyllinen kehitys ja musiikin keksiminen. Musiikkikasvatuksen lisensiaatin-tutkielma. Jyväskylä: yliopiston musiikkitieteen laitos. Luettavissa osoitteessa <<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/9896/679.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> (luettu 15.12.2019).

Paraczký, Ágnes. 2009. Näkeekö taitava muusikko sen minkä kuulee? Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa taidemusiikin ammattikoulutuksessa. Väitöskirja. Jyväskylä: yliopisto. Luettavissa osoitteessa <<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/20355>> (luettu 15.7.2019).

Patrikainen, Risto. 1999. Opettajuuden laatu: ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Peltonen, Matti ja Pekka Ruohotie. 1992. Oppimismotivaatio. Aavaranta-sarja. Keuruu: Otava.

Pohjannoro, Ulla. 2010. Soitonopiskelua joustavasti ja yhteisöllisesti. Toive-osaraportti 6. Helsinki: Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 5/2010. <http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Soitonopiskelua_joustavasti.pdf> (luettu 23.9.2019).

Rajala, Elli. 2014. Yhteissoitto alakoulun musiikinopetuksessa. Alakoulussa musiikkia opettavien opettajien käsityksiä yhteissoitosta, sen toteuttamisesta ja sen tärkeydestä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Luettavissa osoitteessa <<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/154934/Elli%20Rajala%20gradu%2081.pdf?sequence=4&isAllowed=y>> (luettu 16.2.2020).

Rogers, Michael R. 2004. Teaching Approaches in Music Theory. Southern Illinois University Press.

Routarinne, Simo. 2004. Improvisoi! Helsinki: Tammi.

Ruokonen, Inkeri. 2016. Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka. Helsinki: Finn Lectura.

Ruokonen, Inkeri ja Heikki Ruismäki. 2013. Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhteistyön voima. Teoksessa Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juntunen,

Marja-Leena, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund (toim.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Rusi, Eija. 2008. Unkarilaista musiikkikasvatusta lahtelaisittain. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Luettavissa osoitteessa < https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20311/URN_NBN_fi_jyu-200906011651.pdf?sequence=1&isAllowed=y > (luettu 3.5.2020).

Sármási, Ágnes ja Eero Hakkarainen (toim.). 1998. Kaksiääninen diktaattikirja elävästä musiikista. Sármási & Hakkarainen.

Savonlinnan tanssi- ja musiikkiopisto 2019. Selkeät sävelet kehittämishanke. <<https://slmo.fi/selkeat-savelet/>> (luettu 13.12.2019).

Sipola, Ulla. 2012. Alakoulun opettajien pedagogisia ratkaisuja yhteisöllisyyden näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Luettavissa osoitteessa <<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40651/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201301071013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> (luettu 16.2.2020).

Sloan, William B. 1973. Psychology of music. "The child conception of musical scales". SAGE journals.

SML 2005. Musiikin perusteet. Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet. <<https://docplayer.fi/3939308-Sml-suomen-musiikkioppilaitosten-liitto-ry-musiikin-perusteet-tasosuoritusten-sisallot-ja-arvioinnin-perusteet-2005-www-musicedu.html>> (luettu 17.2.2020).

Stenström, Harald. 2009. Free Ensemble Improvisation. Pro gradu -tutkielma. University of Gothenborg.

Tafuri, Johannella. 1988. Didattica della musica e percezione musicale. Bologna: Zanichelli editore.

Tafuri, Johannella. 1995. L'educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche. Torino: E.D.T. editore.

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2020. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöt. Mielen-terveys. < <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/nuorten-mielenterveys-hairiot/aktiivisuuden-ja-tarkkaavuuden-hairio> > (luettu 7.1.2020).

TPLO 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf > (luettu 18.10.2019).

TPYO 2005. Taiteen perusopetuksen musiikin yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/123012_tai-deyl_ops05_1.pdf> (luettu 18.10.2019).

TPLO 2017. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taitteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1.pdf> (luettu 20.3.2019).

Tuovila, Annu. 2003. Mä soitan ihan omasta ilosta! Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Luettavissa osoitteessa <<https://docplayer.fi/5649390-Annu-tuovila-ma-soitan-ihan-omasta-ilosta-pitkittainen-tutkimus-7-13-vuotiaiden-lasten-musiikin-harjoittamisesta-ja-musiikkiopisto-opiskelusta.html>> (luettu 18.1.2020).

Unkari-Virtanen, Leena (toim.). 2015. Musiikki kuuluu kaikille. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja. AATOS-ARTIKKELIT. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-6690-61-2>> (luettu 15.7.2019).

Venturi, Ilaria. L'Università italiana scala il ranking per discipline: otto dipartimenti tra i primi dieci al mondo. La Repubblica. Luettavissa osoitteessa <https://www.repubblica.it/scuola/2020/03/04/news/l_universita_italiana_scala_il_ranking_per_discipline_otto_dipartimenti_tra_i_primi_dieci_al_mondo-250193583/?ref=RHPPLF-BH-I0-C8-P7-S1.8-T1> (luettu 4.3.2020).

Vilkka, Hanna 2006. Tutki ja havainnoi. <[file:///C:/Users/Cecilia%20Laakso/Documents/Vilkka%20Hanna%20Tutki-ja-havainnoi\[10720\].pdf](file:///C:/Users/Cecilia%20Laakso/Documents/Vilkka%20Hanna%20Tutki-ja-havainnoi[10720].pdf)> (luettu 18.3.2020).

Vitali, Maurizio. 2004. Alla ricerca di un suono condiviso. L'improvvisazione musicale tra educazione e formazione. Centro studi musicali e sociali M. Di Benedetto.

Windebank, Florence. 1966. Music reading for young children. London: Novello.

Sovitukset ja pilottiryhmän sävellys

Nälkäinen orava

C.Laakso

♩ = 100

Sopraanonokkahuilu *mf*
O - RA - VA KÄ - VE - LEE NÄL - KÄI - NEN ON

Kantele *mf*

Piano *mf*

Klassinen kitara *mf*

7 *f* *p*
UL - LAK - KO KEL - LA - RI O - ME - NAN SAI

1. 2.
1. 2.
1. 2.

Tuiki, tuiki tähtönen

sov. C.Laakso

englantilainen kansanlaulu

♩ = 106

Sopraanonokkahuilu

Altonokkahuilu

Kantele 1 ja 2

Klassinen kitara

7 *p* *mf*
f *p*

14 *mf* *rit.*
mf *rit.*
mf *rit.*
mf *rit.*

Tonttujen jouluyö

sov.C.Laakso

Vilhelm Sefve

♩ = 58

Sopraanonokkahuili

Sopraanonokkahuili

Kantele / Piano

Klassinen kitara

koputtuen

koputtuen

koputtuen

koputtuen

Sopraanonokkahuili

Sopraanonokkahuili

Kantele / Piano

Klassinen kitara

Sopraanonokkahuili

Sopraanonokkahuili

Kantele / Piano

Klassinen kitara

1. 2.

1. 2.

1. 2.

1. 2.

Heinillä härkien kaukalon

sov.C.Laakso

ranskalainen kansanlaulu

♩ = 96

Sopraanonokkahuili

Sopraanonokkahuili

Kantele

Klassinen kitara

mf

p

Harm.

p

Sopraanonokkahuili

Sopraanonokkahuili

Kantele

Guit.

p

mf

Sopraanonokkahuili

Sopraanonokkahuili

Kantele

Guit.

1. 2.

1. 2.

1. 2.

Hedwig's theme

sov. C.Laakso

J.Williams

Altonokkahuili

Sopraanokkahuili

Klassinen kitara

Kantele

Piano

Misterioso $\text{♩} = 104$

mf

mp

Altonokkahuili

Sopraanokkahuili

Klassinen kitara

Kantele

Pno.

mf

p

mp

mf

Altonokkahuili

Sopraanokkahuili

Klassinen kitara

Kantele

Pno.

mf

mp

mf

mf

Altonokkahuili

Sopraanokkahuili

Klassinen kitara

Kantele

Pno.

Altonokkahuili

Sopraanokkahuili

Klassinen kitara

Kantele

Pno.

Altonokkahuili

Sopraanokkahuili

Klassinen kitara

Kantele

Pno.

f

mf

f

f

Altonokkahuili

Sopraanokkahuili

Klassinen kitara

Kantele

Pno.

Altonokkahuili

Sopraanokkahuili

Klassinen kitara

Kantele

Pno.

dim

rit

Suutarin emännän kehtolaulu

sov. C. Laakso

suomalainen kansanlaulu

A $\text{♩} = 90$ **B**

Sopraanonokkahuili 1 *mf*

Sopraanonokkahuili 2 *p*

Kantele 1 *p*

Kantele 2 *mf*

Klassinen kitara *mf*

C

Sopraano 1 *mf*

Sopraano 2 *p*

Kantele 1 *mf*

Kantele 2 *mf*

Kitara *mf*

D $\text{♩} = 120$

Sopraano 1 *p*

Sopraano 2 *pp*

Kantele 1 *p*

Kantele 2 *p*

Kitara *p*

E $\text{♩} = 120$

Sopraano 1 *pp*

Sopraano 2 *pp*

Kantele 1 *pp*

Kantele 2 *pp*

Kitara *pp*

Akka Nooa tekee musiikkia

Muta 1-ryhmiä
13.5.2020

Lento $\text{♩} = 50$

Sopraano nokkahuili

Kitara

Kantele

F

Sopraano nokkahuili

Kitara

Kantele

G

Sopraano nokkahuili

Kitara

Kantele

H $\text{♩} = 120$

Sopraano nokkahuili

Kitara

Kantele

Oppilaiden kyselylomake

Mielipiteesi on tärkeä, ja toivon, että palautat lomakkeen!

Huoltajat, pyytäisin paperin kääntöpuolelle kommentteja (voitte kommentoida alla olevia kysymyksiä ja/tai vastata vapaasti omin sanoin).

Kaikki lomakkeet käsitellään niin ettei vastaajaa pysty tunnistamaan.

Kirjoita tähän mikä on sinun soittimesi:

Integrointi



- Kumpi on sopivampi nimi tällaiselle uudelle opetustunnille: Soiva muta, Muta ja Orkka? Tai muita nimiä?
- Tuntuuko että kävit kahdella erillisellä tunnilla?
- Miten kulunut kevätjakso on eronnut aikaisemmasta syysjaksosta? Onko työskentely tunneilla ollut helpompaa tai vaikeampaa? Mistä syystä?
- Kerrotko omin sanoin tuntien ilmapiiristä.

Käytännön asiat ja sisällöt



- Millainen on sinun mielestäsi Muta 1 -tunnin sopiva pituus?

- Kummalla tunti on parempi aloittaa: yhteissoitolla vai musiikinteorian asioilla? Vai onko sillä väliä?
- Mitä olet oppinut tai missä olet kehittynyt muta 1- kurssilla? Mikä näistä on mielestäsi tärkein?
- Oliko laulamista sopivasti vai liikaa/liian vähän?
- Olisitko halunnut soittaa omaa soitinta enemmän tunneilla?
- Kerrotko mitä lisäisit tai poistaisit Muta 1 -tunnilta?
- Miltä tuntui käyttää iPodia ja tietokonetta tunneilla?
- Mitä mieltä olet muta-asioiden oppimisen tarpeellisuudesta?

Yhteissoitto



- Mitä olet oppinut yhteissoitossa?
- Kerrotko jotain yhteiskappaleista? (esim. kappaleiden valinta, niiden määrä, vaikeus ja muuta)
- Onko sinulle tärkeä päästä soittamaan myös melodიაa orkesterissa?
- Miltä tuntui soittaa muiden kuin oman soittimen kanssa?



Improvisointi, eli omien sävelten keksiminen sillä hetkellä

- Millaista oli improvisoida? Mistä siinä tykkäsit eniten ja mistä vähiten?
- Helpottuiko se joulua kohti?
- Ellet jo improvisoi yleensä omalla soittotunnilla, olisiko sinusta kivaa tehdä myös siellä?

Säveltäminen



- Miltä tuntui osallistua sävellysprojektiin?
- Olisitko halunnut mieluummin tehdä tunneilla oman sävellyksen kuin yhteiskappaleen?
- Tuntuuko sinusta, että teoria-asioiden osaamisesta on ollut apua sävellystyössä? (Esim. aika-arvot, nuotinkirjoitustaito ja -tuntemus)
- Onko vielä jotain, mitä haluaisit tuoda esille?

Kiitoksia paljon vastauksistasi!



PÄIVÄKIRJA TAULUKKONA

Mutassa/yhteissoitossa käsitellyt sisällöt; **improvisointi**, **yhteissoitto**, **säveltäminen**.

PÄIVÄ-MÄÄRÄ	LÄSNÄ	SISÄLLÖT	HARJOITUKSET JA HUOMIOT
21.8	10	<i>Ryhmytymisleikki. Play cross-laulun rytmikkaharjoitus. Nuottien nimet ja nuottiaivaimet.</i> Taa, ti-ti rytmi (Tuikkari ja Nälkäinen orava.) Duuri/molli.	Äänimaisemia omilla soittimilla (aurinko, pilvet, myrsky). Tuikkarin harjoittelu (taa, ti-ti, duuri/molli).
28.8	10	<i>G-avaimen ja nuottien piirtäminen. Tahtilajit (4/4). Taa, ti-ti rytmin piirtäminen.</i> Nälkäinen orava (aloitus). Tasa- ja kolmijakoisen rytmi. Crescendo ja diminuendo	Äänimaisemia omilla soittimilla (auringon nousu>crescendo, auringon lasku>diminuendo). Impro c, d, e-sävelillä (kirjoittavat sävelet itse tauluun). Jokainen improvisoi yhdellä sävelellä. Pallo kiertää (tasa- ja kolmijakoiset rytmit yhteiskappaleita varten). Nälkäinen oravan harjoittelun alku.
4.9	9	<i>Tahtilajit (3/4). Nuottien piirtäminen (c1-c2). Nuoteista laulaminen (c1-e1).</i> Forte/piano. Erilaisten rytmien päällekkäisyys.	Impro rytmikorteilla (rytmien päällekkäisyys), jokainen soitinryhmä poimii yhden rytmikortin. Sävelet c, d, e (ei kirjoitettu). Impro vapautuneempi verrattuna edelliseen viikkoon: säveliä ei kirjoitettu tauluun. Niiden järjestys ei enää vangitse soittajia. Pianistille impro vaikeampaa kuin edellisen viikon vapaassa improvisoinnissa. Nälkäinen oravan kolmijakoinen rytmi vaikea nuorimmille kanteleensoittajille. Forte/piano käsittely Orava -kappaleessa.
11.9	9	<i>C-duuriasteikko. Nuottien piirtäminen. Melodiadiktaatti (Aurinkolaulu).</i> Toonikan ja dominantin käsitteet. Duuri/molliin havainnointi. Tuikkarin (aloitus).	Impro duurilla ja mollilla kompillani (C ja a-mollin soinnuilla). Tunnistavat milloin sointu vaihtuu ja reagoivat siihen valitsemalla c tai a sävelet. Toonika- ja dominanttisointujen tunnistaminen laulamalla Aurinko. Tuikkari ja Orava. Oravan stemma liian vaikeaa kahdelle kanteleensoittajalle. Päättän helpottaa.
17.9		Palaveri (kanteleopettaja) Kesto 60 min.	Keskustellaan Orava -kappaleen vaikeuden syystä: liian paljon hypyitä, jotka ovat alkeissoittajille kuulemma haastavia, varsinkin jos li-säksi on opittava uusi rytmi (3/4 uusi kahdelle kanteleensoittajalle). Helpotan stemman nuorimmille (otan tahdin toisen äänen pois). Soitamme yhdessä tulevat sovituksset (Heinillä ja Tonttujen), kollega kertoo kanteleelle sopivista säestysstemmoista.

18.9	8	<p><i>Rytmin tapailut. G-avaimen piirtäminen. Sävelnimijono (domino-korttipeli). Soivat putket käytössä.</i></p> <p>Toonika/dominantti: uudet nimet do ja so ja niiden käsi-merkit.</p>	<p>Kaksi soitinryhmää säestävät (C- ja G- kolmisoinnun äänet jaetaan eri soittajille) ja minä ohjaan soitujen vaihdot käsimerkein. Kolmas soitinryhmä improvisoi käyttäen tauluun laittamiani sävelkortteja (pu-naiset c, d, e; siniset g, a, h). Korteilla ei järjestystä. Säestäjät improvisoivat rytmejä, mutta pulssi on yhteinen. Haaste on kuulla kanteleiden ääniä, kun ne ovat sooloroolissa, toisaalta nokkahuilut harjoittelevat hiljaista soittamista, jota hyödynnetään yhteissoitossa.</p> <p>Laulaminen (Satu meni saunaan): havainnoidaan Do ja So, käsimerkein. Yksi kerrallaan tulevat "ohjaamaan" saman laulun käsimerkein, muut laulavat ja minä komppaan kitaralla.</p> <p>Orava alkaa sujumaan myös nuorimmilla kanteleensoittajilla helpotulla stemmalla. Käsitellään Oravan toisen osan oktaavi-intervalli, korkeus/matala -pari sekä kappaleen haastava loppurytmi. Vertailen viimeisen tahdin alkutauon oravan huokaisuun ja tahti alkaa sujua. Ilmapiiri hyvä, varsinkin kun kaikki osaavat omat stemmansa.</p>
25.9		ei tuntia	
30.9		<p>Palaveri (muta-kollega) Kesto 60 min.</p>	<p>-Joulukonsertin suunnittelu.</p> <p>-Sovitukset. Seuraavan harjoiteltavan sovituksen (Heinillä) haasteet: pisteellinen rytmi (kollega lupaa harjoituttaa). Kollega antaa neuvoja em. sovituksesta, esim. lisää kyseisen rytmin toistoja eri äänillä, koska toistaminen vahvistaisi sen omaksumista. Tonttujen sovituksesta kysyn häneltä onko hyvä vai liian aikaista käyttää kuudestoistaosia.</p> <p>-Säveltämisprojektin alku: milloin ja miten? Päätetään aloittaa improlla, kollegani neuvoo kysymys-vastaus -menetelmän.</p>
2.10	8	<p><i>Rytmiä tapailut. Pisteellinen rytmi (Heinillä). A-molliasteikko.</i></p> <p>Toonikan ja dominantin soitufunktiot. Orava ja Tuikkari.</p>	<p>Ekana impro taputuksella "matkiminen-kontrasti" -menetelmällä. Harjoitus helpompi, kun siirrymme soittimiin. Toisessa improharjoituksessa kanteleet solistina (taulussa punaiset c, d, e- ja sininen g- sävelkortit) ja muut säestävät minun kanssani C- ja G- kolmisoinnuilla (jaetut äänet). Vielä parempi kun kollega on mukana säestämässä pianolla: se tukee selvästi säestäjiä soinnun vaihdoissa. Kaikki heittäytyvät improvisoimaan ja kanteleensoittajien ilmeistä päätellen, että heillekin on tärkeää soittaa välillä sooloa.</p> <p>Alttouhuilisti poissa: tässä huomaa, että soolostemman soittajia olisi parempi olla enemmän kuin yksi. Oravan ¾ tahtilaji vielä vaikea nuorimmille.</p>
9.10	9	<p><i>A-molli. Rytmin tapailu (pisteellinen rytmi).</i></p> <p>Staccato. Tuikkarin soolot. Heinillä pisteellinen rytmi. Modulaation käsite.</p>	<p>KOKEILEN ERI JÄRJESTYSTÄ: yhteissoitto ekana, sitten impro.</p> <p>Tuikkarissa kitaristeilla unohtuu edelleen Fis, kun a-mollista palataan G- duuriin kautta C-lle. Kysymyksiäni avulla he oivaltavat itse fis:n merkityksen. Yhteinen keskustelu soolojen tempossa pysymisen tärkeydestä. Nokkahuiluille vireessä pysyminen vaikeaa hiljaa soitettaessa.</p> <p>-Impro rytmikorteilla: säestäjät soittavat ostinatoa (soitinryhmittäin poimitulla rytmikortilla) ja solistit käyttävät sävelkortteja. Pianistille vaikeampi uskaltaa koska hän on yksin.</p> <p>-Lauluimpro käsimerkeillä: minä johdan ja he improvisoivat laulamalla käsimerkkiäni mukaisesti. Näin käsitellään staccaton sekä aika-arvojen ja äänikorkeuksien eroja. Tulevat johtamaan vuorotellen. Tykkäävät paljon.</p>
16.10		SYYSLOMA	

23.10		Palaveri (muta-kollega). Kesto 45 min.	Pääaihe on tunnin ajan käyttö . Tuntuu kummastakin aika tiukalta. Oppilaiden nuottien kirjoitus omaan vihkoon vie paljon aikaa. Pohdimme yhdessä minkä verran on järkevää ja tarpeellista tehdä tunneilla, kun kirjoittaminen on selvästi erityisen hankalaa ja tylsää kolmelle oppilaalle. Ehdotan kirjoittamista tauluun porukalla vihkoon sijaan, ainakin näiden kolmen kanssa. Pyydän, että teorian osuudessa he harjoittelisivat toonika- ja dominanttisointujen tunnistamista koska en ehdi tehdä sitä yhteissoiton ja impron lisäksi. Intervallien käsitteleminen: mitkä? päätämme, että sekunti, terssi ja kvintti.
23.10	10	<i>Staccato. Toonika- ja dominanttisoinnun tunnistaminen (Satu meni saunaan laulaen ja soittaen). Etumerkit.</i> Heinillä härkien kaukalon (aloitus) Staccato. Takapotkurytmi.	Aloitetaan Heinillä. Alkurytmi kanteleensoolossa harjoitellaan taputamalla. Nokkahuilisteilla ei ole nuotteja, joten heistä nuorin ei pysty vielä soittamaan omaa stemmaa. Asia selvästi harmittaa häntä ja mietin että olennaista on saada stemmisharjoitukset tehtyä kukin oman soitonopettajan kanssa ennen yhteissoittamista tunnilla. Kitaristit tykkäävät soittaa huiluaääniä, kun kaikki muut ihailevat niiden sointiväriä. Impro graafiselta partituurilta (tietokoneen 3D-sovelluksella): yksi piirtää ja muut improvisoivat laulamalla. Otamme huomioon myös eri värejä (>erilaisia ääniä). Kokeilemme myös soittimilla ja kun tietokone lakkaa toimimasta siirrymme taululle piirtämiseen. Toimii näinkin. Käsitellään erilaisia rytmiä piirtämällä/soittamalla, mm. takapotkurytmi (tulossa Tonttujen laulussa). Toinen kitaristi kokee haastavammaksi improvisoida kitaralla ja valitsee laulun. Näytän hänelle erilaisten saundien mahdollisuuksia kitaralla mutta tuntuu liian vaikealta hänelle. YHTEISSOITTO ENNEN IMPROA (TOIMII PAREMMIN)
30.10		<i>Rytmiä tapailu. Etumerkit. iPadeja käytössä (rytmitapailuharjoituksia).</i> Takapotkurytmi. Rytmiä päällekkäisyys. Toonika- ja dominanttisoinnuilla säestys.	Poikkeus: pieni luokka, joka vaatii mm. pöytien asettelua. Roudaus vie liikaa aikaa. Otetaan rytmisoluja Heinillä eri stemmoista (ei kortteja, vain korva-kuulolta) ja harjoitellaan koputtamalla kynillä. Yksi soitinryhmä aloittaa omalla solulla, sitten lisätään yksi ryhmä/solu kerralla. Sitten soitto. Satu meni saunaan säestysharjoitus: minä soitan melodian ja he säestävät, alussa minun merkkieni avulla, sitten itse oivaltavat milloin sointu vaihtuu. Bassosoittimille (piano ja kantele) rytmiä päällekkäisyys selvästi haastavampi kuin melodian soittajille. Vaatisi mahdollisesti erillisen stemmaharjoituksen. EI IMPROA.
6.11	9	<i>Terssi ja kolmisointu (kirjoitetaan ja soittaen).</i> Rytmiä päällekkäisyys (Tonttujen).	Pidän lyhyen (n.5-10 min) stemmaharjoituksen kanteleensoittajille ja pianistille. Aloitamme rytmisolujen kynäkoputuksella. Sen jälkeen soitto. Nokkahuilisteille takapotkurytmi alkaa sujua myös muiden soittajien kanssa (itse nokkahuilisti kertoo, että tekee hyvää harjoitella muiden kanssa päällekkäisyyttä). Lyhyt stemmatreeni toimii mutta katkaisee muiden ryhmäläisten keskittymistä. Yksi kerrallaan vuorotellen kirjoittavat pentatonisen asteikon sävelet (C-duuri) taulun nuottiviivastolle ja näillä improvisoidaan. Osa säestää käyttämällä yhteissoiton rytmisoluja, osa soittaa sooloa. Kirjoittaminen yhdessä tauluun aktivoi ja tukee A-S käsitteiden integraatiota. Toisaalta taas solisteilla improvisointi lukkiutuu helposti säveln tauluun kirjoitettuun järjestykseen.
13.11	9	<i>G-duuri. Terssi. Soivat putket käytössä.</i> Toonika ja dominantti G-duurissa. Tonttujen jouluyö (aloitus)	IMPRO ENNEN YHTEISSOITTOA (TOIMII HUONOMMIN) Satu meni saunaan -impro (Mäkinen 2019, 5). Tässä huomaa miten tärkeää on, että harjoituksen ohjeet olisivat mahdollisimman yksinkertaisia ja lyhyitä. Toimiva harjoitus, se lisää sooloilun rohkeutta ja kuuntelun tarkkuutta. Ennen soittamista löysimme yhdessä G-duurin dominantin ja yksi oppilas kirjoitti sen taulun viivastoon. Yhteissoitto impron jälkeen vaikeampaa. Nuorin nokkahuilisti ei osaa omaa stemmaansa eikä myöskään pianisti (harjoittelen heidän kanssaan, muut odottavat). Erittäin levoton ilmapiiri. Johtuu ehkä myös odottelusta silloin kun joudun harjoittamaan joidenkin stemmoja. Mietin vaikuttaako myös uusi järjestys.

20.11	10	<p>JÄRJESTYS VAIHTUU: eka yhteissoitto + impro, toka muta-opetus. Tästä lähtien olen itse mukana muta-osuudessa (muta-kollegani on läsnä yhteissoiton osuudessa mahdollisuuksiensa mukaan).</p> <p>E-A-S integraatio. Fermaatti (Heinillä).</p> <p><i>Sävelnimet (mm. Domino-peli).</i></p>	<p>Takapotkurytmi toimii paremmin (on harjoiteltu yksilötunnilla), sen sijaan pianisti vaatii vielä oman stemman harjoittamista ja teen sen. Silloin auttaa toisen opettajan läsnäolo. Harjoitellaan fermaatin jälkeistä yhteislähtöä.</p> <p>Oppilaat kirjoittavat vuorotellen tauluun soittamiani säveliä (cdeg), kahdessa eri oktaavissa. Ensiksi arvaavat mikä soittamani sävel on, kirjoittavat sen nimen tauluun ja sitten nuottina taulun viivastoon (EAS- integraatio). Näillä improvisoidaan minun ja kollegani soitin-kompilla (C, a, F, G). Hyvä soiva tulos selvästi motivoi ja rohkaisee keksimään lisää. Koen että komppi tukee heidän omaa luovaa ilmaisuun ja se on hyvä asia.</p>
27.11	10	<p>Tonttujen rytmit (kuudes-toistaosat). Fermaatti. Sävelpuhtaus (nokkahuilut). Yhteissammuttaminen kappaleiden lopussa.</p> <p><i>Säveljonon kirjoittaminen (G-duuri) ja sävelnimet (iPadeja käytössä).</i></p>	<p>Kanteleensoiton opettaja mukana (vain tällä viikolla). Huomaan miten paljon helpottaa, kun toinen soitonopettaja on läsnä tukemassa omaa soitinryhmäänsä. Huomaan miten kivalta se voi tuntua oppilaista. Toisaalta mietin vaikuttaako vieraan opettajan odottamaton läsnäolo joidenkin oppilaiden käytökseen: he ovat erittäin levottomia ja tempuilevat.</p> <p>"Alkuviritys" (C-asteikon soitto yhdessä), haastaa toisen kitaristin, joka ei vielä osa asteikkoja, mutta hyödyllistä nokkahuilisteille (aktivoi paremmin heti alussa tarkkaavuuteen oman soiton sävelpuhtauden suhteen). Fermaatin käsittely jatkuu ja yhteinen lähtö alkaa toimimaan. Äänien sammuttamista yhtä aikaa harjoitellaan mutta pianistille on täysin uusi asia vielä, joten muta-kollegani läsnäolo tukee paljon: hän istuu hänen vieressään ja näyttää miten tehdään.</p> <p>Rytmikortit (Tonttujen vaikeat rytmit) käytössä säestäjille; kanteleet soolossa. Sooloilevat samanaikaisesti mutta erilaisina kuviina erottuvat kuitenkin hyvin. Kanteleensoiton opettaja antaa vinkkejä.</p>
4.12	7	<p>Kappaleiden (Tuikkari, Heinillä ja Tonttujen) viimeistely seuraavan viikon esitystä varten. Yhteislähdöt ja sammutukset, pianot ja fortet, yms.</p> <p><i>Ei muta-opetusta</i></p>	<p>Levoton ilmapiiri pakottaa ylimää räisiin toistamisiin... Mietimme kollegani kanssa ratkaisuja.</p> <p>Harjoitellaan äänimaisemia esitystä varten. Keksimme taustatarina (ihmisen normipäivän kulku). Säestän kompilla. Yö (a 7), auringon-nousu (C-maj7), iloisen päivän kulku (C-maj7, a 7, e 7, G), myrskyn lähestyminen (tritonous soitin-kompissa), jolloin improvisoijien tempot kiihtyvät, tikkusade ja aurinko palaa (C-maj7). Oppilaan E ääniyliherkkyys vaatii eri suunnitelmaa. Hän ei siedä nokkahuilujen liian voimakkaita myrskyisiä ääniä. Kysyn neuvoja erityisopettajakollegalta ja pohdin seuraavalle viikolle korvatulppien käyttöä hänelle.</p>
11.12	9	<p>JOULUESITYS</p>	<p>Läsnä huoltajat (noin 20 henkeä). Alussa kerromme heille mitä olemme tehneet ja tavoittaneet kurssin syksynjaksossa. Muta-kollegani aloittaa harjoittelulla rytmiikkaleikillä (Play cross), johon yleisö tulee mukaan omalla taputuksella. Sillä myös pientä improvisointia. Tuikkarin, Heinillän (tässä minun ja kollegani välisoitto) ja Tonttujen esitys. Hyvin menee, vaikka pianisti on poissa sairautensa vuoksi ja kollegani tuuraa häntä pianolla. Huomaan että pitäisi tämänkin takia olla minimi kaksi soittajaa per soitin /stemma.</p> <p>Äänimaisema improvisointi sujuu erittäin hyvin, saamme isot aplodit. Oppilas, jolla on ääniyliherkkyttä käyttää korvatulppia ja näyttää toimivan. Päätämme ottaa ne käyttöön myös joulun jälkeen.</p>
21.1		<p>Palaveri (muta-kollega)</p> <p>Kesto 45 min.</p>	<p>Ryhmän sävellyshanke suunnittelu. Miten aloitetaan? Päätämme aloittaa rytmeillä ja ehdotan rytmien keksimisen sanojen rytmittämisen kautta. Tämä on meillä kummallakin tuttu lähestymistapa yhteisen säveltämispajan kautta. Vedenalainen maailma voisi olla teema, mietimme kuvien käyttöä keksimisen inspiroivana lisäyksenä.</p>

15.1	10	Reflektointi (jouluesitys)	Katsomme kaikki yhdessä joulukonsertin videotallenteen ja reflektimme. Kysyn oppilailta, mikä toimi hyvin ja mitä olisimme voineet tehdä vielä paremmin. Huomaan miten syksyn alussa ujoin nokkahuilesti rohkeasti pyytää yhä useammin vastausvuoron.
22.1	7	<i>Sekunti. Säveljonon kulku ylös- alaspäin. Dynamiikkasanastoa. Ryhmäkappaleen säveltämisen alku (rytmit).</i>	Ei orkesterin kappaleita. Palloveli (Asikainen), laulaen ja kahdessa suunnassa. Myös sekunti-intervallilla. Ei vielä intervallin laji. Merisanojen valinta ja rytmitys. Kukin kirjoittaa oman sanan/rytmin tauluun. Theremin käytössä ja sillä havainnoidaan ja käsitellään dynamiikkaa ja sen sanastoa kuten myös äänen suuntaa ja staccatoa. Oppilaat innostuvat todella paljon soittimesta ja muodostuu jatkuva jono thereminin kokeiluun. Improvisointi merisanojen rytmejä käyttäen. Vuorotelteen oppilaat tulevat ohjaamaan dynamiikan suuntaa antamalla. Käytössä C-pentatoninen: jotkut käyttävät koko asteikkaa, jotkut kolmea säveltä. Vuorottelemme soitinryhmittäin.
29.1	9	Hedwig's (alku). <i>(Muta-kollega sairaana. Minä ohjaan koko tunnin) Sekunti ja terssi. Säveltäminen (rytmien taputus, soitto ja kirjoitus; C-duuritahtien kirjoittaminen).</i>	Kanteleen rytmit vaikeat: harjoittelemme niin, että he taputtavat omansa. Selkeämpi kuin soittamalla, myös sen takia että taputus kuuluu enemmän kuin kanteleen ääni muiden soittimien kanssa. Orkesterin johtaminen, jolloin he tulevat vuorotelteen ohjaamaan Maijan karitsan hulluja rytmejä (kiihdyttään ja hidastaen). Harjoituksesta pidetään. Palloveli (Asikainen) sekuntilla ja terssilla (myös alaspäin). Lisäämme edellisen viikon poissaolijoiden merisanoja ja niiden rytmit yhteiseen rytmien paperiin. Impro käyttämällä c, d, e -säveliä ja merirytmejä. Tällä kertaa yhden soittajan soolo kerrallaan, minä säestän C-soinnulla (perus 4/4-komppi), piirissä. Muutama kierros. Jokainen kirjoittaa oman kehittämänsä improvisoidun C-duuritahtin viivastolappuun ja minä kerään laput.
5.2	5	Hedwig's. <i>(Muta-kollega sairaana. Minä ohjaan koko tunnin) Säveltäminen (G-duuri tahdit) ja kertaus toonika/dominantti käsitteistä. Akadinda-peli.</i>	Levoton ilmapiiri. Oppilas E ei pysty keskittymään yhteisösoiton alusakaan ja tämä vaikeuttaa selvästi naapurisoittajan omaa keskittymistä. Annan hänen pitää tauon ja sen jälkeen toimii paremmin. Impro G-duurissa. Raja vähemmän (käytössä G pentatoninen). Nokkahuilesti lukossa. Otan sitten välillä yhtäaikaan soittamista ja sen jälkeen myös nokkahuilesti uskaltaa improvisoida yksin omalla vuorolleen. G-duuritahtien kirjoittaminen viivastolappuihin. Kanteleensoittaja tarvitsee tukea oman tahdin aika-arvojen kirjoittamiseen ja oppii niiden keskeisistä suhteista paljon. Akadinda-pelistä pidetään kovasti.
12.2	9	Hedwig's. <i>Terssi (suuri/pieni) ja kolmisointu (duuri/molli). Säveltäminen (C-duuri tahdientien kasaaminen: sävellyksen alku).</i>	Käsittelemme Hedwig's e-mollisävellajin minun kysymyksilläni. Kanteleen pisteellinen rytmi harjoitellaan käyttämällä heidän keksimänsä "saastutus" merisanan rytmin. Palloveli (Asikainen), terssillä, laulaen. Keskustelemme pieni/suuri-terssistä ja molli/duuri-kolmisoinnuista. Muokkaamme pallovelissä muodostuneet terssit surullisiksi/iloisiksi (molli/duuri) käyttämällä etumerkkejä. Yhdessä keksimme sävellykseen hyvän alun ja laitamme C-duuritahtit (viivastolaput pöydällä) hyväkuuloiseen järjestykseen. Kaikki osallistuvat. Impro tersseillä (G-duuri).

19.2	6	Hedwig's. Säestysarjoitus bassoilla. <i>Säveltäminen (sävellyksen alun kirjoittaminen tietokoneella).</i>	Harjoittelemme kantele 1 ja 2 - pisteellisten rytmien päällekkäisyyttä käyttäen tukena rytmisanoja. Kitaristin tempossa pysyminen (soitan mukana, toinen kitaristi on poissa) sekä nokkahuilu 2 -sävelpuhtaus. Säestysarjoituksessa Elefanttimarssi ja Maijan karitsa (muta-kollega auttamassa nuorempien kanteleensoittajien kanssa), melkein kaikki osaavat vaihtaa basson oikeaan aikaan. Siirrymme tietokone luokkaan, jossa oppilaat kirjoittavat vuorotellen sävellyksen ensimmäiset tahdit Sibelius-ohjelmalla. Sävellyksen alku lauletaan yhdessä joka kertaa, kun siihen lisätään uusi tahti. Uusi tahti valitaan sen aloitussävelen perusteella ("millä sävelellä loppui ja millä olisi hyvä jatkaa?"). Aika-arvojen nimet kerrataan samalla kun kirjoitetaan. Tietokoneen käyttö ja Sibelius-ohjelmaan tutustuminen selvästi innostavat.
26.2	8	Hedwig's. <i>Säveltäminen (a-mollitahdit). Melodiadiktaatti (Maijan karitsa).</i>	Hedwig's alkaa sujua, kanteleen 2 -soittajat rupeavat kuuntelemaan enemmän nokkahuilun 2- stemmaa kun se toistaa heidän vaikean pisteellisen rytmensä ja he tukevat toisiaan. Improvisoidaan a-mollin tahteja kitarakompillani ja kirjoitetaan ylös viivastolappuihin. Tietokone luokassa. Maijan karitsan melodiadiktaatti (kahden opettajan voimin pystymme seuraamaan ja auttamaan kaikkia oppilaita). Soivat putket lopussa, yhteissoittotehtävä tietokoneelta.
11.3	6	Hedwig's. <i>Säveltäminen/impro (kolmisointujen rakentaminen soittimilla). Sävellyksen melodian kirjoittaminen loppuun tietokoneella.</i>	Monta poissaolijaa, helpompi harjoitella tarkemmin asioita. Toisaalta poissaolot hidastavat kappaleen kokonaisvalmistamisen. Ensiksi kysymysteni avulla oppilaat rakentavat (kertovat terssien sävelten nimet) ja soittavat kolmisoinnut. C-duuri, G-duuri ja a-molli. Kanteleen nuorimmat soittajat osaavat erittäin hyvin soittaa kolmisointuja näppäilemällä joka toista kieltä, mutta eivät yhtä hyvin hahmota niitä teoreettisella tasolla (eivät siis tiedä miten ne muodostetaan). Kolmisointujen soittaminen sujuu hyvin myös nokkahuilisteille. Toinen kitaristi osaa rämpytellä kaikki soinnut mutta ei vielä hahmota niitä eikä tiedä mistä sävelistä ne koostuvat. Kun olemme käyneet läpi kolmisointuja, vuoroosolojen impro soitinryhmittäin (kitaristi yksin omassa soolossaan, käyttää juuri soolotunnilla opittua C-duuriasteikkoa viidennessä asemasta). Oppilaat kirjoittavat tietokone lla melodian loppuun saakka. Päättämme transponoida yhden oppilaan tahdin sävelaskelen alaspäin, koska tällä tavalla se sopisi paremmin sävellykseen. Transponointiin osallistuvat muutkin ja se osoittautuu hauskaksi ja hyödylliseksi. Lopussa kirjoitamme jokaisen oppilaan nimen oman keksimänsä tahdin alle. Koko melodian laulamisen jälkeen monet ovat sitä mieltä, että kannattaisi keksiä laululle sanat ja suunnittelemme että teemana voisi olla Kevät.

